Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 0570140
Centre d'intérêt: 250

Etude exploratoire des interactions entre les ethnies en milieux scolaires francophones québécois : rapport annuel 1981-82. Première partie, Justification et élaboration du cadre théorique et expérimental pour l'étude des interactions entre les ethnies en milieux scolaires québécois / J. Limoges, A. Beauchesne, R. Cormier et D. Paul du Collectif de recherche sur l'interaction des ethnies (CRIE). -- Sherbrooke : CRIE, 1983.
172, [34] p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliogr.: p. [173-181].

Descripteur(s): *Immigrant *Attitude ethnique *Groupe ethnique *Intégration sociale *Relations interpersonnelles *Adaptation sociale *Adaptation au milieu *Revue de la documentation *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Université de Sherbrooke

Le Collectif de recherche sur l'interaction des ethnies (CRIE) fut fondé en 1981. Ses travaux de nature théorique et appliquée portent sur l'inter-ethnicité. Au cours de l'année 1981-1982, ses efforts ont porté, d'une part, sur la justification et l'élaboration d'un cadre théorique et expérimental pour l'étude des interactions des ethnies en milieux scolaires francophones québécois, et, d'autre part, sur l'application dudit cadre dans une recherche exploratoire. Les membres du Collectif publient dans ce document la première partie d'un rapport annuel, partie qui porte sur la justification et l'élaboration du cadre théorique et expérimental du CRIE.

Le rapport est divisé en six chapitres. Les quatre premiers exposent la problématique. Pour situer l'adolescent immigrant face à la société et aux institutions de socialisation que sont l'école et la famille, les auteurs ont entrepris une revue exhaustive de la documentation sur ces questions. Cette revue a influencé l'orientation de la recherche. L'intégration des immigrants étant une question éminement politique et idéologique, l'éthique de la recherche a également amené les auteurs à rendre publique leur position personnelle, afin que leur démarche soit transparente. Ces étapes franchies, ils dégagent le cadre conceptuel de leur recherche pour compléter l'exposé général de leur problématique. Les deux derniers chapitres sont consacrés au modèle opératoire, au choix des populations et des échantillons. La deuxième partie de la recherche présentera les instruments de mesure, leur justification et les résultats obtenus suite à l'étude exploratoire de milieux scolaires.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 0570125
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Programme(s) de subvention - FCAC

EDUQ 8570140

Etude exploratoire des interactions entre les ethnies en milieux scolaires francophones québécois

Première partie: Justification et élaboration du cadre théorique et expérimental pour l'étude des interactions entre les ethnies en milieux scolaires québécois

par: J. Limoges, A. Beauchesne, R. Cormier et D. Paul du Collectif de recherche sur l'interaction des ethnies (CRIE)

Rapport annuel 1981-82

Sherbrooke

Avril 1983

EDUQ 8570140

Préface

Le Collectif de recherche sur l'interaction des ethnies (CRIE) de l'Université de Sherbrooke fut fondé à l'été 1981 suite à l'obtention d'une subvention du Programme de formation de chercheurs et d'action concertée (FCAC). Comme son nom l'indique, ce Collectif est centré sur la recherche théorique et appliquée portant sur l'interethnicité.

Au cours de l'année 81-82, les efforts du Collectif ont porté, d'une part sur la justification et l'élaboration d'un cadre théorique et expérimental pour l'étude des interactions des ethnies en milieux scolaires francophones québécois, et d'autre part sur l'application de ce dit cadre dans une recherche exploratoire.

Pour ne pas retarder indûment la publication du rapport annuel, il a été décidé de la publier en deux parties. La première porte sur la justification et l'élaboration du cadre théorique et expérimental du CRIE et la deuxième[1], sur la présentation détaillée des instruments de mesure, leur justification et les résultats obtenus suite à l'étude exploratoire de milieux scolaires. Cette dernière partie incluera enfin, les réactions des consultants indochinois au rapport annuel.

Si le contenu de cette première partie reflète les réflexions et la démarche de tous les membres du Collectif (dont les noms figurent sur la page couverture)[2], c'est à André Beauchesne[3] et à Jacques Limoges que fut confié l'énorme tâche de le rédiger.

Nous espérons ardemment que ce rapport -- voire même cette première partie -- saura sensibiliser le public, et en particulier les éducateurs des milieux bi et multi-ethniques, aux réalités, problèmes et besoins de l'interethnicité.

Jacques Limoges
Directeur du CRIE

(Subvention FCAC EQ 1942)

1. Il se peut aussi que, pour des raisons pratiques, cette deuxième partie prenne l'allure d'articles scientifiques.

2. A un moment ou un autre, d'autres personnes se sont jointes au CRIE pour un temps limité, ou encore pour un dossier particulier. En particulier, il faut mentionner Michèle Coulombe et Gilles Boivin qui ont, dans l'ordre, accepté d'analyser les résultats au TERI et aux entrevues.

3. Afin de ne pas dédoubler nos efforts et en conformité avec la politique de la FCAC, plusieurs extraits de ce rapport se retrouve aussi dans le mémoire de maîtrise ès arts (éducation) d'André Beauchesne. Voir Beauchesne (1982).

PREMIERE PARTIE

Table des matières

Introduction..... 1

Chapitre premier - L'intégration des immigrants adolescents indochinois au milieu scolaire québécois..... 6

1.1 L'immigration, une question d'équilibre démographique 7

1.2 S'impliquer auprès des adolescents, un choix nécessaire 11

1.3 L'intégration psycho-sociale de l'étudiant immigrant à l'école 19

1.4 Les adolescents indochinois à l'école 22

1.5 Le problème de l'intégration psycho-sociale des étudiants indochinois à l'école québécoise 23

Chapitre II - Bilan sur l'intégration des adolescents immigrants à la culture d'adoption 26

2.1 L'adolescent immigrant et la société 28

2.2 L'adolescent immigrant et l'école 46

2.3 L'adolescent immigrant face à sa famille 69

2.4 L'adolescent immigrant face à lui-même 74

2.5 Jalons finals de l'élaboration de la problématique 81

Chapitre III - Notre position idéologique par rapport aux idéologies canadiennes et québécoises 91

3.1 Cheminement idéologique du Canada 92

3.2 Particularité du Québec 100

3.3 Notre position idéologique 103

Chapitre IV - Notre cadre conceptuel de la recherche 109

4.1 L'interaction des ethnies 110

4.2 Un modèle psycho-social 112

4.3 L'intégration, un processus de l'interaction 113

4.4 L'encadrement théorique de notre démarche 118

Chapitre V - Notre modèle opératoire 122

5.1 Les objectifs généraux du CRIE 124

5.2 Les contraintes dans la conception du modèle 125

5.3 Les dimensions de l'ensemble des mesures du CRIE 129

5.4 Présentation des instruments de mesure 135

5.5 Le traitement statistique des données 157

Chapitre VI - Choix des populations et des échantillons.. 163

6.1 Les populations cibles 164

6.2 Le choix des échantillons 168

Introduction

La chute de Saïgon en 1975 et les bouleversements politiques intervenus au Laos et au Cambodge ont chassé ou fait fuir des dizaines de milliers de citoyens. Suite à la pression internationale, plusieurs pays occidentaux ont assoupli leurs normes d'immigration pour accueillir ces réfugiés. Le Canada, et particulièrement le Québec ont accepté un contingent fort important d'indochinois, surtout depuis 1979.

L'intégration de cette minorité asiatique à la réalité canadienne et québécoise constitue une interrogation majeure. Le Québec, suite à l'entente Cullen-Couture sur la sélection des immigrants, a pu, de son propre chef, s'impliquer au-delà de toute mesure passée et recevoir un très grand nombre de ces réfugiés du Sud-est asiatique. Toutefois, il importe de se demander combien ces immigrants réussiront à s'adapter socialement, psychologiquement et culturellement à la société québécoise.

Plus spécifiquement, l'introduction massive des enfants et des adolescents indochinois aux écoles québécoises a créé un remous sans précédent. Personne n'était vraiment préparé

à recevoir autant d'immigrants dans un laps de temps si court. Qui sont ces immigrants indochinois? Sont-ils vraiment différents des étudiants québécois? Les étudiants indochinois et québécois peuvent-ils vivre harmonieusement dans une même école? Comment peut-on favoriser leur intégration mutuelle?

Si l'école a l'intention d'intervenir efficacement auprès d'eux, il devient urgent qu'elle apprenne à connaître ces étudiants et sache comment ces jeunes immigrants s'ajustent à leur nouvel environnement. C'est à ce processus que cette recherche veut s'associer. Plus particulièrement, nous estimons que la première étape à franchir face à la problématique de l'intégration de ces immigrants, est de faire connaissance avec eux au plan de leur univers psycho-social. En tant qu'éducateur, nous avons la conviction que c'est à ce niveau que notre intervention reste encore la plus utile, l'intégration physique étant hors de notre portée et l'intégration linguistique étant largement favorisée la première année de leur arrivée. De plus, les interactions entre les étudiants québécois et les étudiants indochinois sont conditionnées dans une large part par leurs valeurs, leurs attitudes, leurs opinions et leurs perceptions de leur environnement, au sens large.

L'orientation de notre recherche sera déterminée par la revue de la documentation scientifique sur le problème de l'adaptation des immigrants. Comme une vision globale de cette problématique nous semble essentielle, nous essayerons de situer l'adolescent immigrant face à la société, face aux institutions de socialisation que sont l'école et la famille, et face à lui-même. Une revue littéraire exhaustive nous apparaît d'autant plus importante que les recherches sur les adolescents asiatiques sont pratiquement inexistantes au Canada, aux Etats-Unis ou en Europe.

L'intégration des immigrants étant une question éminemment politique et idéologique, l'éthique de la recherche nous dicte de rendre publique notre position personnelle de façon à rendre transparante notre démarche. Ces premières étapes étant franchies, nous dégagerons le cadre conceptuel de notre recherche. Cela complétera l'exposé général de notre problématique et constituera les quatre premiers chapitres de ce rapport. Les deux derniers chapitres seront consacrés à notre modèle opératoire, au choix de nos populations et de nos échantillons.

Chapitre premier

L'intégration des immigrants adolescents Indochinois au milieu scolaire québécois

1. L'intégration des immigrants adolescents Indochinois au milieu scolaire québécois

1.1 L'immigration, une question d'équilibre démographique

"Le Canada est au tout premier rang des nations dont le développement économique, social et culturel a été façonné par l'immigration" (Main-d'oeuvre et immigration, 1975, p. 21). Cette observation décrivant la situation vécue par l'ensemble du pays depuis quelques années s'applique également à la réalité du Québec. Poulain (1980), s'appuyant sur les données statistiques des dix dernières années, illustrées au tableau un, affirme que les immigrants sont désormais les seuls responsables de la stabilité démographique de la province de Québec:

> "Le Québec ne compte plus depuis trois ans pour sa survie que sur les immigrants étrangers, les décès et l'émigration des siens dépassant les naissances."

A la lumière de la conjoncture politique internationale des dernières années, cette immigration massive devrait, selon toute probabilité, se poursuivre. Après la chute de Saigon en 1975, les bouleversements politiques en Indochine et l'invasion de l'Afghanistan un peu plus tard, le monde

Tableau 1

Immigration et émigration au Québec (Poulain, 1980)

(Chiffres en milliers)

ANNEE	Population officielle au 1er janvier	Naissances	Décès	Immigration étrangère	TOTAL NET	Population officielle 31 décembre	EMIGRATION ANNUELLE
	(1)	(2)	(3)	(4)	(1)+(2)-(3)+(4)		
1966	5.740	113.4	39.2	39.2	5,853.4	5,826	27.4
1967	5,826	108.8	38.7	45.7	5,937.8	5,902	35.8
1968	5,902	100.5	39.5	35.5	5,998.5	5,961	37.5
1969	5,961	99.5	40.1	28.2	6,048.6	6,002	46.6
1970	6,002	96.5	40.4	23.3	6,081.4	6,017	64.4
1971	6,017	93.7	41.2	19.2	6,088.7	6,040	48.7
1972	6,040	88.1	42.5	18.6	6,104.2	6,064	40.2
1973	6,064	89.4	43.1	26.9	6,137.2	6,103	34.2
1974	6,103	89.4	43.3	33.5	6,..82.6	6,156	26.6
1975	6,156	93.3	42.3	28.0	6,235.0	6,212	23.0
1976	6,212	95.4	42.7	29.3	6,294.0	6,260	34.0
1977	6,260	95.7	43.5	19.2	6,331.4	6,265	66.4
1978	6,265	94.9	43.9	19.0	6,330.0	6,273	57.0
1979	6,273	93.5	43.4	19.5	6,342.6	6,288	54.6
1980 (6 mois)	6,288	46.9	22.6	12.0	6,324.3	6,306(1)	18.3(2)
					Emigration totale en 14½ ans		614.7

(1) au 30 juin 1980

(2) 6 mois. Traditionnellement, les transferts interprovinciaux se réalisent surtout pendant les vacances scolaires d'été, donc en juillet et août.

assiste maintenant à l'éviction de milliers de Cubains, à la fuite de nombreux Haïtiens et à la défection d'un contingent de plus en plus grand de Polonais. A ces derniers exemples, il faut ajouter aussi l'immigration courante, indépendante des crises politiques ou économiques qui implique presque tous les pays du monde.

Il résulte de tous ces événements un mouvement des populations important qui exerce des pressions considérables sur les pays mieux nantis de l'Ouest. Le Canada et le Québec, depuis que l'immigration est sous sa juridiction (Entente Cullen-Couture 1978), ont participé activement à l'accueil de réfugiés de diverses provenances. Toujours selon les données compilées par Poulain (1980), cela a été particulièrement intense pour le Québec, depuis 1977 où le nombre d'immigrants annuel a presque doublé. En conséquence, nous ne pouvons considérer l'immigration ni comme un épiphénomène, ni comme un acte humanitaire passager, puisqu'il en va de la vitalité démographique, économique et sociale du Québec.

Devant cette réalité, il faut se demander si l'objectif du Ministère québécois de l'immigration[1] a été atteint,

---

1. Ce ministère porte depuis 1982 le nom de Ministère des communautés culturelles et de l'immigration.

tout au moins en partie:

> "Offrir à tout nouveau québécois la possibilité de réaliser, le plus rapidement et plus harmonieusement possible, son autonomie de fonctionnement et d'atteindre la maîtrise progressive de ses moyens d'action et de création afin de participer activement au développement culturel, social, politique et économique de sa nouvelle communauté d'accueil." (Les ministères du Québec, 1979:7)

Cet objectif illustre le désir du Ministère de permettre au citoyen néo-québécois de devenir un partenaire social à part entière. Ainsi, l'immigrant devrait pouvoir participer activement à la construction de la société, devenir partie intégrante du tissu social québécois. Concrètement, cela signifie qu'il s'incorpore à la structure sociale, qu'il participe aux institutions, de quelque nature qu'elles soient, qu'il contribue aux orientations idéologiques, politiques, économiques de la société.

Pour favoriser leur ajustement à la société québécoise et à la culture francophone, le gouvernement et les citoyens ont mis sur pied différents services d'accueil, comme un système de parrainage dans le cas des Indochinois, et ont facilité l'accès aux cours de français donnés par les Centres d'orientations et de formation des immigrants

(Cofi). Toutefois, après une année, ces nouveaux venus sont laissés à eux-mêmes et doivent déployer tous leurs efforts et leur initiative pour se trouver une place viable dans cette société. Cela s'avère souvent très difficile pour plusieurs d'entre eux.

1.2 S'impliquer auprès des adolescents, un choix nécessaire:

Il est évident que l'adulte immigrant, laissé à lui-même après une seule année rencontrera de nombreux problèmes d'intégration. Sans minimiser l'importance de leurs difficultés, nous pensons qu'il est toutefois plus urgent de s'impliquer au plan de l'éducation des jeunes, dans les écoles de niveau secondaire et de nous demander combien l'objectif mentionné plus haut est atteint par les adolescents immigrants.

Comme l'adulte a déjà tout son "construit" culturel et psychologique avant d'arriver au Québec et qu'il est très difficile de le socialiser (Rocher, 1969) à nouveau, notre première tâche est de l'aider à se trouver un emploi et de lui apprendre la langue. L'adulte veut d'abord et avant tout assurer un support financier à sa famille. Les Cofi leur fournissent cette première assistance. Certains chercheurs estiment que la première génération adulte

d'immigrants est "perdue" au plan de l'intégration psychosociale et culturelle (Porter, 1965). Sans être parfaitement en accord avec cette position, nous estimons qu'il est possible d'intervenir auprès d'eux de façon utile, mais sur une période de temps très prolongée et de façon très graduelle, au fur et à mesure que les immigrants expriment leurs besoins. De plus, cette génération est difficile à rejoindre et la recherche rencontre de nombreux problèmes méthodologiques difficiles à résoudre à cause de la disponibilité des sujets et de la barrière linguistique, surtout dans les premières années de son établissement.

Pour des raisons psychologiques d'abord, l'adolescent immigrant représente une clientèle de première importance. En effet, selon Erikson (1968) , il se situe à une période de sa vie où il est très sensible aux influences du milieu. L'adolescence se caractérise par une période de crise d'identité "déterminé qu'il (l'adolescent) est par tout ce qui précède et déterminant en grande partie ce qui suit" (p.19). Erikson insiste aussi sur le fait que le milieu contribue à la formation de son identité de façon inconsciente, la plupart du temps, mais quand même déterminante. C'est un stade de sa vie où, contrairement à l'adulte, il jouit de facultés intellectuelles et émotives très souples

(Piaget, 1967), d'une attirance vers les idéaux (Erikson, 1972) et d'un besoin très intense d'appartenance à un groupe. (Loevinger, 1976). Pour Polèse (1978), le jeune âge constitue un critère pour déterminer un indice d'intégration potentielle des immigrants à la culture québécoise.

De plus, Akoodie (1981) démontre combien la situation de l'adolescent ou de l'enfant immigrant est précaire parce qu'il est exposé en même temps à deux processus de socialisation culturellement différents: l'école et la famille.

> "Le problème des enfants devient celui de l'ambivalence entre l'environnement familial dans lequel il est perçu comme trop canadien, et l'environnement canadien où il est perçu comme un étranger. Cela encourage beaucoup le développement d'un modèle psychologique de marginalité. En cherchant l'acceptation du groupe majoritaire et de ses pairs, il trouve fréquemment le rejet et peut devenir dépendant, souffrir d'ambivalence, d'infériorité, d'hypersensibilité et de sentiment de culpabilité d'avoir renoncé à s'identifier à sa famille". (P.2)[1]

---

1. "The problem of children becomes that of living in two worlds: The home environment in which he is seen as too Canadian and the Canadian environment where he is seen as foreign, which greatly encourages a development of a psychological margiality pattern. In seeking acceptance from the majority group and his peers, he frequently finds rejection and may become dispondent, suffer from ambivalence, inferiority, hypersensitivity and guilt feelings out of giving up his identification with his family."

Les problèmes psychologiques soulevés par Akoodie sont souvent le résultat d'une situation sociale et scolaire particulière pour l'immigrant. Réciproquement, l'insertion d'un grand nombre d'étudiants culturellement différents a également des conséquences sur l'environnement scolaire lui-même. Il faut donc intervenir autant auprès de l'adolescent immigrant lui-même que du milieu d'accueil.

Jusqu'au milieu des années 70, les écoles québécoises francophones étaient composées d'une clientèle exceptionnellement homogène. Parmi les enfants des familles francophones de vieille souche, il était possible de découvrir quelques élèves d'origine haïtienne, mais la grande majorité des enfants immigrants se dirigeaient vers le secteur scolaire anglophone.

Depuis la loi 101 cependant, la réalité est toute autre, tout au moins au niveau structurel. Qu'il suffise de visiter quelques polyvalentes à l'heure du dîner par exemple, pour découvrir des cafétérias fréquentées par une clientèle multi-ethnique: une majorité d'étudiants blancs francophones et en bordure plusieurs groupes d'adolescents asiatiques, africains et sud-américains.

Plus récemment, et en particulier à partir de 1977, l'accueil massif des "réfugiés de la mer" a entraîné une augmentation très importante des effectifs multi-ethniques dans les écoles francophones du Québec.

L'examen du Tableau 2 sur l'état actuel et les prévisions de la population des classes d'accueil subventionnées par le gouvernement du Québec, nous permet de conclure que les immigrants du niveau secondaire sont devenus une clientèle réelle, imposante et surtout permanente. Selon un document d'information du Ministère d'état au développement culturel, les classes d'accueil ont amené au secteur francophone régulier plus de 16,000 enfants. (Les ministères du Québec, 1979).

TABLEAU 2

Répartition et prévision de la population des classes d'accueil subventionnées par Québec* selon le Bureau de coordination des classes d'accueil

GROUPES	30 sept.1980	sept.1981	juin 1982
4 ans (demi-temps)	2208	4000	4200
4 ans (temps plein)	2014 (44	2200	2400
5 ans	2725 (23)	4200	4400
primaire	1847 (48)	3200	4500
secondaire	1228 (80)	2500	3750
TOTAL	10022*(195)**	16100	19250

* N'inclut ni les classes d'accueil organisées par les CSR, ni les maisons spéciales. Il s'agit donc de données très conservatrices.

** Données pour Sherbrooke-Magog seulement.

N.B. Information fournie par le bureau de coordination des classes d'accueil, M.E.Q. (septembre 1980).

Les rares données disponibles sur les classes d'accueil des cinq dernières années (cf. Tableau 3) nous permettent de plus, de constater une insertion annuelle de plus de 3,000 élèves (incluant ceux n'ayant pas fréquenté les classes d'accueil) dans le système scolaire franco-québécois. Et, à partir de 1978, ce nombre double. De plus, il faut se rappeler que le Tableau 3 ne reflète que les élèves en classes d'accueil, et ne fait aucunement mention des maternelles et des maisons spécialisées. A titre d'exemple, lorsque celles-ci sont ajoutées, le total pour 1977-78 passe de 3,815 à 5,858 (Les ministères,1979: 72)

Nous sommes malheureusement dans l'impossibilité présentement d'établir le nombre exact de néo-québécois de niveau secondaire dans le secteur francophone, d'une part parce que les statistiques disponibles ne distinguent le primaire du secondaire que depuis 1978, et que d'autre part, les immigrants ne sont plus comptabilisés comme tels une fois qu'ils ont quitté les classes d'accueil. Mais la direction générale des classes d'accueil se propose de le faire éventuellement...

Par contre, si nous nous donnons la peine de suivre les différents groupes du tableau 3 au cours des années, en tenant compte des promotions annuelles régulières

TABLEAU 3

Population des classes d'accueil selon le bureau de coordination des classes d'accueil

1975-80*

an	74-75		75-75		76-77		77-78		78-79		79-80	
Age	Prov.	Est	Prov.	Est	Prov.	Est	Prov.	Est	Prov.	Est	Prov.	Est
4 ans	984	14	998	13	958	10	1371	19	2297	50	T.P.1377** T.C.2135	35
5 ans	659	2	927	13	882	10	940	15	1789		2192	26
primaire	686		1550		1707		1504		1446		1581	39
second.								10	569	14	936	85
totaux	2329	16	3475	26	3491	20	3815	44	6099	64	8221	185
Nombre de CSR	17		17		17		19		27		27	

* Selon le Bulletin Statistique annuel, vol. 4, p. 8, de l'Immigration Québec entre 1968 et 1975, les immigrants comptaient pour environ 4,5% de l'accroissement de la population québécoise.

** T.P. = temps partiel T.C. = temps complet

(ex. les 5 ans de 1975 sont maintenant en fin de primaire), nous pouvons déduire que les néo-québécois de niveau secondaire sont quelques dizaines de milliers. En somme, de quoi alimenter numériquement plus d'une dizaine de polyvalentes.

Cette affluence a incité le Ministère de l'éducation à développer tout un réseau de classes d'accueil dans les grandes régions du Québec ayant pour objet de permettre aux élèves non francophones:

> "de découvrir un nouveau mode de vie, un nouveau système de relations, une nouvelle école et une nouvelle culture et ce, avant que l'on puisse exiger d'eux une compétence comparable à celle des francophones. Ainsi, seront-ils mieux motivés et préparés pour la poursuite de leurs études" (Les Ministères du Québec, 1979: 66)

Toutefois, les écoles québécoises et leur population n'étaient pas préparées à recevoir autant d'immigrants, aussi rapidement. Dans plusieurs cas, elles étaient même démunies: aucun service d'accueil, aucune grille d'équivalence des dossiers scolaires, aucun professionnel ressource familier avec l'aspect multi-ethnique, aucun lieu de rencontre pour ces étudiants, etc. A certains endroits, on s'est empressé de créer des structures palliatives au moins en ce qui concerne l'insertion linguistique:

système de parrainage entre étudiants, fins de semaine culturelles. Ces initiatives, en parallèle avec les classes d'accueil, ont apporté dans bien des cas des résultats tangibles. Cependant, selon les témoignages de plusieurs professeurs, conseillers et étudiants de ces écoles, il semble que cette structure d'accueil disparaisse en totalité, ou en grande partie après une seule année de résidence de l'élève immigrant. Il faut donc s'interroger sur l'efficacité des systèmes d'accueil mis sur pied et surtout se demander sérieusement ce qui advient des étudiants immigrants après cette première année.

1.3 L'intégration psycho-sociale de l'étudiant immigrant à l'école

Au plan linguistique, l'école déploie beaucoup d'efforts pour assurer à l'étudiant un apprentissage minimum de la langue afin de pouvoir ensuite fonctionner dans la structure scolaire. D'ailleurs, dans l'esprit de bien des éducateurs et administrateurs, il semble qu'intégration linguistique corresponde à intégration culturelle. Cela est conforme aussi à l'application de la loi 101 dans les écoles. En effet, il est facile de constater comme nous l'avons dit plus haut, que le gros des énergies investies

au sujet de l'insertion des immigrants à l'environnement scolaire est canalisé en fonction de l'apprentissage de la langue.

L'intégration linguistique et "culturelle" faisant l'objet des principales préoccupations des structures sociales, il convient de souligner que les aspects économiques et psycho-sociaux de l'intégration demeurent des questions importantes, restées malheureusement sans réponse véritable. L'intégration économique des adolescents dépend directement, dans la très grande majorité des cas, de celle des parents. Quelques jeunes réussissent à se trouver des emplois temporaires ou à temps partiel pour répondre à leurs besoins ou aider leur famille, mais ils demeurent des exceptions et ils sont difficiles à identifier. De toute façon, ils sont, comme les autres adolescents québécois, confinés aux bancs d'école. En tant que chercheur aussi, notre action en ce domaine se limite uniquement à l'analyse ou à la description à cause du manque d'emprise que l'on peut avoir sur la situation des parents. Sans vouloir ignorer le problème, nous sommes contraints d'admettre que toute cette question relève davantage des structures officielles de la société et du gouvernement.

Les aspects linguistiques et économiques étant déjà touchés ou hors de notre portée, nous estimons qu'il y a un besoin plus urgent d'intervenir au plan de l'intégration psycho-sociale à l'école. Nous croyons, comme Polèse et Bédard (1978) dans leur étude pour déterminer le potentiel d'ingétration des immigrants, que la langue est loin d'être le seul critère:

> "Il ne suffit pas de vouloir apprendre ou de parler la langue de son pays d'adoption pour s'intégrer de façon harmonieuse. Il faut aussi comprendre une nouvelle culture et adopter un nouveau mode de vie, ce qui n'est pas toujours facile." (p. 13)

Sans présenter une définition exhaustive de l'intégration psycho-sociale, puisque cela fera l'objet d'une autre partie, disons simplement que nous désignons ainsi l'action que l'environnement scolaire et l'étudiant immigrant exercent réciproquement sur leur univers des valeurs, des attitudes, des motivations, et leurs façons d'être et d'agir. Il s'agit donc d'interaction et d'influence mutuelles entre les étudiants québécois de vieille souche et les étudiants immigrants. Cette préoccupation de la recherche en ce domaine, dans le milieu québécois, est d'autant plus importante que celle-ci reste, à notre connaissance, quasi inexplorée.

1.4 Les adolescents indochinois à l'école

Parmi les nouveaux immigrants québécois, il est facile d'identifier les Indochinois, et en particulier les Vietnamiens, comme étant quantitativement parlant, une population scolaire des plus importantes. Malgré l'absence de statistiques officielles pour l'ensemble du Québec, il suffit d'interroger les intervenants scolaires de polyvalentes où il y a des immigrants pour s'en assurer. A Sherbrooke, les classes d'accueil sont composées presqu'-exclusivement d'Indochinois depuis 77, à cause du programme spécial d'immigration mis sur pied par le Gouvernement québécois face au phénomène des "boat people". La même situation se retrouve à Montréal dans les écoles à forte concentration ethnique. Par exemple, à l'école St-Luc, la population immigrante qui compte pour 53% des effectifs, comporte plus de 25% d'Indochinois. Dans une polyvalente voisine, l'école St-Henri, la direction de l'école a dû mettre sur pied plus de dix classes d'accueil uniquement pour les Indochinois.[1]

---

1. Nous voudrions profiter de l'occasion pour remercier sincèrement la direction de l'école St-Luc et le conseiller d'orientation M. Pierre Laflamme, pour la collaboration très professionnelle qu'ils nous ont offert Nous adressons aussi les mêmes remerciements à la direction pédagogique de la Polyvalente St-Henri, et en particulier à Mme Lucille Beauchemin et M. Y. St-Onge . Sans eux, cette recherche aurait pu difficilement avoir lieu.

1.5 Le problème de l'intégration psycho-sociale des étudiants indochinois à l'école québécoise

Le nombre des étudiants indochinois s'incorporant au milieu scolaire québécois est imposant; il importe donc d'intervenir de façon particulière auprès d'eux, pour favoriser leur intégration. Ils constituent à eux seuls une nouvelle génération d'immigrants qu'il faut connaître le mieux possible, en gardant en perspective l'importance de prévenir les problèmes pouvant être causés par leur arrivée massive. L'école doit éviter de perpétuer des situations de discrimination ethnique, religieuse ou raciale comme en connaissent et en ont connues les sociétés européennes, américaines ou canadiennes. Qu'il nous suffise de penser aux problèmes ressentis par les Noirs, les Portoricains, les Mexicains aux États-Unis, à ceux vécus par les Nord-Africains dans le sud de la France et au sort réservé aux Pakistanais, aux Indiens dans la région Torontoise,pour se convaincre de l'importance de la question et surtout de l'urgence de prévenir une telle situation pour les Indochinois du Québec, en particulier dans le milieu scolaire.

En effet, les Indochinois du Québec, à l'instar des groupes ethniques mentionnés plus haut, sont susceptibles

d'être touchés par des problèmes de racisme ou de discrimination. Selon un dossier spécial constitué par le quotidien La Presse (Gagné, 1981), on décèle déjà la présence des paramètres classiques: difficultés de communication, isolement social, intolérance, etc. Tout porte à croire que l'adolescent immigrant, dans le milieu scolaire, pourrait se retrouver dans une situation précaire, tout comme ses parents. Toujours d'après Gagné, les enfants indochinois, contrairement aux adultes, comme nous l'avons déjà noté, représentent le véritable espoir d'intégration au Québec francophone. En effet, les jeunes présentent une meilleure probabilité d'adaptation, à cause de leur âge, de leur flexibilité plus grande que les adultes; c'est donc à eux qu'il convient d'abord de s'attarder.

Devant la nécessité d'agir de façon cohérente, il importe de bien connaître cette clientèle et aussi le milieu scolaire en général puisque les deux sont en interaction et s'influencent mutuellement. Comme l'arrivée des étudiants indochinois est récente, il faudra donc s'interroger sur l'impact général de la présence d'immigrants adolescents dans l'environnement scolaire. Les problèmes d'intolérance, de discrimination, de racisme que l'on observe dans la société en général se retrouvent-ils dans le milieu scolaire? Comment l'individu, immigrant ou non,

et l'environnement réagissent-ils dans une situation multi-ethnique? Que savons-nous jusqu'à maintenant de l'intégration des adolescents immigrants dans la société, dans l'école?

Chapitre 2

Bilan sur l'intégration des adolescents immigrants à la culture d'adoption

2. Bilan sur l'intégration des adolescents immigrants à la culture d'adoption

Chercher à circonscrire la réalité de l'intégration des étudiants immigrants aux écoles québécoises représente un défi difficile, presqu'insurmontable. Les études québécoises sur les Indochinois, tant adultes qu'adolescents sont, à notre connaissance inexistantes. Les recherches sur l'insertion scolaire des immigrants semblent aussi très rares. On s'est toujours préoccupé beaucoup plus de toute la question linguistique et économique.

A défaut d'information québécoise sur cette problématique, nous devons glaner à d'autres sources, beaucoup plus consistantes, les éléments dont nous avons besoin pour alimenter notre démarche et notre compréhension du phénomène. Ce qui apparaît comme un palliatif se transformera peut-être en une vision globale d'un problème commun à toutes les sociétés, nous permettant de mieux situer l'intégration des étudiants immigrants dans la réalité québécoise.

Nous aborderons donc le phénomène de l'intégration des immigrants adolescents avec une préoccupation bien avouée d'englober l'ensemble de sa réalité. Par conséquent, il faut d'abord situer l'adolescent par rapport à

l'ensemble de sa société d'adoption pour ensuite décrire son fonctionnement dans ses deux principaux milieux de socialisation, l'école et la famille. Finalement, il importera de découvrir ce qu'on dit de l'effet de l'intégration sur l'adolescent lui-même, en tant que personne.

2.1 L'adolescent immigrant et la société

2.1.1 L'ambiguité des politiques officielles

L'adolescent immigrant qui arrive au Canada ou au Québec trouvera, si l'on en croit les politiques officielles, un milieu accueillant et respectueux de son identité culturelle particulière. Toutefois, il semble bien que, malgré la proclamation en 1971 d'une politique de multiculturalisme au Canada, la réalité soit toute autre. En effet, Burke (1981) un haut fonctionnaire du Ministère de l'éducation ontarien, soulignait récemment combien la théorie, ou la politique était loin de la pratique ou de la réalité:

> "S ' il y a "deux langues officielles mais pas de culture officielle" et si "aucun groupe ethnique n'a préséance sur les autres",

> nous pourrions nous attendre à ce que tout le système d'éducation reflète ce nouvel équilibre dans les relations sociales. Pourtant, comme aucune nouvelle direction de la verticalité de la mosaïque canadienne n'a été révélée par des recherches récentes, (Clément, 1975; Newman, 1981), c'est évident que la menace explicite au statu quo auquel référait cet exposé d'orientation de 1971 ne s'est pas encore matérialisée." (p. 3) 1

Comme l'éducation reste de juridiction provinciale et que cette politique du début de la dernière décade origine du gouvernement fédéral, l'ambiguité pour l'immigrant entre la pratique provinciale et la politique nationale reste entière et a des conséquences importantes sur sa façon de vivre quotidienne, comme nous le verrons plus loin.

---

1. "If there are" two official languages but no official culture" and "no ethnic group takes precedence over any other", the entire education system could be expected to reflect this new equilibrium in social relations. However, as no major new directions to the verticality of Canada's mosaic have been revealed by recent research, (Clement 1975; Newman, 1981), it is obvious that the explicit threat to the status quo in this goal statement of 1971 has not yet materialised."

Laferrière (1981) souligne le même problème en faisant ressortir que plusieurs provinces, comme le Québec, ont adopté cette politique en entier ou en partie, mais souvent sous d'autres noms. Pour lui, il y a bien plusieurs tentatives pour valoriser ou sauvegarder la culture d'origine, comme des programmes d'enseignement des langues d'origine (connus sous l'appellation PELO) ou des activités artistiques et culturelles, mais ces pratiques restent trop superficielles et n'influencent pas vraiment le devenir des immigrants.

La reconnaissance officielle de seulement deux langues au Canada qui se reflète dans le système public d'éducation produit un effet négatif sur la conservation des langues des minorités ethniques (O'Bryan et al., 1976). L'immigrant délaisse progressivement sa langue d'origine puisque la pratique éducationnelle de l'école publique lui signifie indirectement que sa langue ne constitue pas un système de communication valable (Burke, 1981). Au Québec la même réalité se reproduit puisque depuis la loi 101, nous ne reconnaissons "officieusement" (puisque la Cour suprême du Canada a déclaré inconstitutionnelle la reconnaissance officielle d'une seule langue au Québec en 1981) qu'une seule langue officielle. Aussi, l'élan de nationalisme québécois des 15 dernières années alimente

considérablement cet état de fait.

Dans plusieurs écoles multi-ethniques où l'on retrouve des classes d'accueil pour les immigrants, on interdit l'usage d'autres langues que la langue "officielle" de l'école. Cette pratique instituée souvent en règlement, sous prétexte d'accélérer l'apprentissage de la langue de la culture dominante, a semble-t-il, l'effet contraire. Comme les étudiants sont aliénés de leur droit d'utiliser leur langue d'origine, l'apprentissage linguistique devient un sujet de dispute entre eux et les professeurs (Kehoe, 1981). Prestrup (1973: in Kehoe, 1981) a d'ailleurs découvert que plus un professeur harcelait des enfants noirs concernant leur dialecte, plus l'occurence de l'utilisation de leur langue augmentait et plus leur résultat en lecture baissait.

Si la promulgation de la politique du multiculturalisme marque un changement important dans l'idéologie du peuple canadien (Laferrière, 1981), les attitudes et les mentalités semblent elles aussi se modifier progressivement selon une étude menée par Berry et Kalin (1979) sur l'acceptation de la diversité culturelle:

"En dépit du niveau de connaissance peu élevé et de la perception inadéquate de la politique, les attitudes multiculturelles étaient généralement positives. En regard de l'idéologie multiculturelle, les répondants en tant que tout, étaient légèrement en faveur de la diversité culturelle. Les conséquences perçues du multiculturalisme étaient aussi légèrement positives. Quoique les attitudes du programme furent accueillies avec une acceptation générale, il y eut évidence d'une plus grande acceptation de certains programmes (par exemple, "les centres communautaires" et "les festivals folkloriques") que d'autres (par exemple, "des émissions de radio et de télévision en d'autres langues que l'anglais ou le français"). (p. 34) 1

---

1. "Despite this low level of knowledge and th inaccurate perception of the policy multicultural attitudes were generally positive. With respect to multicultural ideology, respondents were on the whole slightly in favour of cultural diversity. The perceived consequences of multiculturalism were also slightly positive. Although program attitudes were greeted with general acceptance, there was evidence of greater acceptance for some programs (e.g. "community centers" and "folk festivals") than for others (e.g. "radio and television shows in languages other than English or French")."

Les résultats de sa recherche, tout en laissant entrevoir le développement d'attitudes positives à l'égard des cultures des autres ethnies concordent avec les observations mentionnées plus haut (Laferrière, 1981). Les Canadiens de vieille souche acceptent la diversité culturelle, mais en autant qu'elle ne les touche que de façon très superficielle. Dans la même étude, Berry et Kalin (1979) diront aussi que les intentions de comportement sont moins favorables à l'égard des immigrants.

Kehoe (1981), rapporte quant à lui, les résultats d'une étude sur le même sujet, exécutée par "The Provincial Assessment", en Colombie Britannique, chez les étudiants de secondaire. Cette étude révèle que 44% des étudiants de huitième année et 57% de ceux de douzième de l'échantillon considéraient les différences culturelles comme une source d'enrichissement pour tous les Canadiens. Ces résultats encourageants doivent par contre être nuancés puisque le Centre de Recherche sur l'Opinion Publique (CROP) a révélé au début de 1982 que l'ensemble des Canadiens étaient réticents dans une proportion importante (plus de 60%) à ouvrir les frontières du pays aux immigrants de couleur. Ils étaient favorables, toutefois, aux immigrants de race blanche (Radio-Canada, jan., 1982). Evidemment, il faut examiner les résultats de ce dernier sondage en gardant en

perspective la situation de crise économique dans laquelle se trouve actuellement le Canada. Les gens ont alors tendance à percevoir les immigrants comme des concurrents au niveau de l'emploi (Colloque à Sherbrooke sur l'intégration des immigrants en février 1982).

Cette attitude à l'égard des immigrants visibles est loin d'être un phénomène nouveau et trouve une confirmation historique dans les politiques d'immigration du gouvernement canadien d'avant la guerre. Même après la seconde guerre mondiale, seuls les immigrants européens de race blanche sont facilement autorisés à entrer au Canada. Il faudra attendre 1967 et "l'Immigration Act" pour l'établissement d'un système de points à partir duquel les immigrants sont évalués selon leur éducation, leurs habiletés, leur connaissance du français et de l'anglais, etc. (Head, 1981). Aux Etats-Unis, le même phénomène se retrouve, surtout à l'égard des Asiatiques, selon Chandras (1979).

Toute cette question de la mentalité ou de l'attitude générale d'une culture dominante face aux immigrants est d'une extrême importance en ce qui concerne l'intégration des adolescents immigrants au système scolaire. Cette attitude influence les politiques gouvernementales et a

des conséquences sur les familles des immigrants au plan de l'emploi et de la mobilité sociale. L'adolescent sera conditionné par tous ces éléments dans son vécu scolaire et véhiculera souvent tous les problèmes liés à son appartenance ethnique et socio-économique.

2.1.2 L'appartenance des adolescents immigrants aux classes sociales défavorisées

McLeod (1968), dans sa revue très exhaustive de la littérature sur le phénomène de l'immigration fait ressortir très clairement que la variable "appartenance ethnique" (ethnicity) est profondément liée à celle du statut socio-économique. Il devient donc difficile de déterminer laquelle de ces deux variables est responsable de la situation pénible dans laquelle l'immigrant se retrouve souvent. Proulx (1979) qui a cherché à identifier les zones du marché du travail où on retrouve une concentration d'immigrants et à caractériser leurs conditions de travail, suggère le même type de réflexion:

> "Il s'agit d'établir si l'appartenance à un groupe de travailleurs (les immigrants dans notre cas) entraîne une rémunération et des conditions de travail différentes de celles d'autres groupes; pour

> ce faire, on doit vérifier si derrière cette appartenance au groupe, ne se cachent pas des différences d'attributs qui justifieraient les écarts observables". (p. 90)

La question qui préoccupe le chercheur dans cette étude, c'est celle de la discrimination: à qualification égale, l'immigrant subit-il un écart significatif dans ses conditions de travail par rapport au Québécois. Il conclura en affirmant qu'actuellement il est impossible de déterminer avec précision à quoi est attribuable la différence de statut socio-économique qu'il a découverte dans son étude (même s'il présente cette différence avec beaucoup de prudence quant à la généralisation de ses résultats).

C'est donc une question très complexe que nous ne pouvons éluder en ce qui concerne l'adolescent immigrant. Selon toute probabilité, il est directement "victime" du statut de sa famille, en ce sens qu'il traîne avec lui, à l'école ou ailleurs, les caractéristiques de cette dernière. Plusieurs études démontrent assez clairement que l'étudiant immigrant provient d'un milieu généralement plus défavorisé économiquement et aussi éducationnellement que sa contrepartie de l'ethnie dominante. Ce sont les quelques études disponibles sur la main-d'oeuvre qui nous permettent de dégager cette tendance.

Cette étude de Proulx (1979), citée plus haut, utilisant les données du recensement canadien de 1971 pour le Québec, confirme cette tendance. Les travailleurs immigrants ont une concentration plus élevée (38.3%) que les travailleurs québécois (23.3%) dans les secteurs de l'emploi moins avantageux au niveau des conditions de travail. En ce qui concerne les secteurs où les travailleurs profitent des meilleures conditions, la répartition reflète encore la même situation: 17.1% d'immigrants contre 23.3% de québécois. Toutefois, l'auteur nuance son analyse en démontrant que la répartition des immigrants sur le marché du travail québécois suit une distribution curvilinéaire:

> "La main-d'oeuvre immigrante fait naître des stéréotypes: pour les uns, une main-d'oeuvre à bon marché, exploitée par des entrepreneurs locaux, concentrée dans des occupations négligées par la main-d'oeuvre locale, travailleurs sans visa, insécures, mal informés de leurs droits;[1] pour les autres, une main-d'oeuvre hautement qualifiée, caractérisée par des attitudes d'entrepreneurs, travailleurs venus combler des postes vacants et occupant des postes supérieurs. La distribution socio-économique en U des immigrants répond d'ailleurs à ces stéréotypes." (p. 117)

---

1. Cette description pourrait très bien s'appliquer aux réfugiés de la mer arrivés depuis 1977 au Québec (La Presse, 1981).

Anisef (1975) dans une enquête[1] pour évaluer l'impact de l'ethnicité sur les plans éducationnels et occupationnels et les aspirations d'étudiants de douzième année, constate que 61.7% des pères des immigrants sont dans la classe sociale ouvrière contre 51.4% des pères canadiens[2]. Sont exclus de cette enquête les parents de tous les étudiants qui ne terminent pas leur cours secondaire ou qui appartiennent à des programmes plus courts. Cela signifie que dans la réalité, on pourrait retrouver un plus grand nombre d'immigrants dans cette classe sociale encore.

Une autre enquête (Masemann, 1975), a été menée cette fois-ci auprès de 3,000 étudiants ou anciens étudiants des programmes occupationnels des écoles secondaires en Ontario, desquels on a constitué un sous-échantillon d'immigrants représentant environ 17.5% de l'échantillon total. Cette étude a confirmé largement les résultats de l'enquête d'Anisef. On a démontré que les pères d'immigrants se retrouvaient dans une proportion de 80% dans la classe sociale inférieure comparativement à 60% des pères canadiens. La proportion des mères d'immigrants était de 90% contre 75%. Le stéréotype du travailleur immigrant que le chercheur dégage de son étude est celui d'un travailleur manuel

---

1. Données recueillies auprès de 2555 étudiants dans 97 "High Schools" de l'Ontario.
2. Echelle construite à partir de l'occupation du père: Blishen, (1958).

sur les chantiers de construction et en manufacture. Quant aux mères, elles se retrouvent dans les secteurs de la blanchisserie, de l'industrie et du service domestique.

En ce qui concerne les réfugiés de la mer qui constituent le groupe le plus important d'immigrants au Québec depuis quelques années, la situation de l'emploi est difficile, même catastrophique pour certains. La plupart de ceux qui réussissent à se trouver un emploi sont déclassés par rapport à celui qu'ils occupaient auparavant, dans leur pays d'origine (La Presse, février 1981). Ils sont voués, pour plusieurs années, à occuper les emplois les moins bien rémunérés, s'ils ne vivent pas à la charge de l'Etat, d'après le dossier constitué par ce quotidien. Toutefois, aucune étude ne permet de dégager des statistiques ou des données précises sur cette population, pour le moment, le phénomène étant trop récent.

La Revue Canadienne de la Main-d'oeuvre et de l'immigration (1975) fait ressortir quant à elle, la difficulté pour les immigrants de se trouver un emploi. Cela contribue à les maintenir dans un état de pauvreté qui est loin de faciliter leur intégration à leur nouveau milieu. Ce problème d ' emploi et d'adaptation est loin d'être vécu uniquement par les immigrants grecs, italiens, indiens,

portuguais et indochinois du Canada. Mullet (1980) dans une étude sur les enfants des travailleurs migrants de plusieurs nationalités en France constate aussi que leur niveau socio-professionnel est en très grande majorité plus modeste que les Français. Il constate aussi que les enfants ont des difficultés d'intégration, une fois qu'ils ont quitté l'école.

En plus des problèmes linguistiques et d'appartenance à une minorité, le manque d'éducation des parents et leur statut socio-économique défavorisé constituent souvent une autre caractéristique importante. En effet, Ferguson (1964) rapporte que sur 100 familles d'Italiens contactées par The International Institute, entre 1962 et 1964, 56 pères n'avaient que cinq ans d'éducation scolaire ou moins. Dans leur enquête, Masemann (1975) et Anisef (1975) ontiennent des données semblables. Selon la première, 55.9% des pères canadiens ont complété leur "High School", tandis que le plus grand nombre des pères immigrants n'ont que quelques années de l'élémentaire. Pour les mères, les résultats sont encore plus percutants: aucune mère d'immigrants n'a complété son "High School", comparativement à 18.1% des mères canadiennes. Il est dommage que pour les pères immigrants, les statistiques ne soient pas communiquées. Quant à Anisef, il révèle que 37% des

pères d'immigrants ont complété au plus des études élémentaires, contre 29.9% des pères canadiens. Ces deux dernières études ont porté sur des Italiens, Portuguais, Grecs, Asiatiques et Jamaïcains, surtout. Elles tirent toutes les deux la conclusion que le niveau d'éducation très bas des parents contribue à créer un environnement défavorable à l'apprentissage pour les enfants. Cela entraîne des conséquences néfastes sur leur éducation scolaire.

Il ressort assez clairement que l'étudiant immigrant vient la plupart du temps d'un milieu socio-économique et éducationnel généralement moins favorisé que les étudiants de la culture dominante. Comme l'affirme Anisef plus haut, cela n'est pas sans conséquence sur les chances de l'apprentissage des enfants en général. Burke (1981) insiste aussi sur ce problème de l'environnement scolaire mal adapté socialement aux enfants immigrants:

> "En revisant les hypothèses faites par les théoriciens de la dépossession culturelle dans le contexte des Etats-Unis, Samuda (1975 ,p.60) attire notre attention sur le fait que les qualités perçues comme absentes dans l'environnement des minorités de la classe inférieure, étaient celles qui assuraient le succès dans les écoles qui

> reflétaient un milieu de classe blanche moyenne traditionnelle". La classe sociale et la culture ont tendance à être combinées comme source de handicap plutôt que la pertinence du milieu institutionnel". (p. 3) 1

L'enfant qui entre à l'école peut être confronté à un environnement complètement nouveau et même appeurant. Peut-être n'a-t-il jamais marché dans un édifice moderne. Autour de lui, il entend un langage étrange qu'il ne comprend pas. Il entre en contact avec des jouets ou des outils d'apprentissage qu'il n'a jamais vu. Plusieurs chercheurs ont noté que cela pouvait affecter le jeune enfant (Bhatnagar, 1970 et Townsend 1971: voir Ramcharan, 1975). Graham et Meadow (1967) précisent que l'introduction d'enfants dans un environnement nouveau faisait augmenter l'incidence de troubles émotionnels qui nuisent à l'apprentissage de la lecture, par exemple, et les amènent à de mauvaises performances aux tests d'intelligence.

Cette différence de l'environnement et ce sentiment

---

1. "In reviewing the assumptions made by cultural deprivation theorists in The United States context, Samuda (1975, p. 60) drew attention to the fact that the attributes perceived as lacking in the minority lower-class environment were those insuring success in schools that affect a traditional white middle class milieu. Class and culture tend to be combined as the source of handicap rather than the relevance of the institutional milieu".

d'étrangeté est attribuable autant à l'origine ethnique de l'enfant qu'à son appartenance à la classe sociale défavorisée. En effet, celui-ci est confronté à un environnement adapté à la classe moyenne ou bourgeoise et non à la sienne. Skene (1966; voir McLeod, 1968) souligne qu'un grand nombre d'enfants des minorités vivent dans les quartiers pauvres et qu'ils n'apportent pas seulement leur culture d'origine à l'école, mais aussi celle de la pauvreté. Les problèmes de langage sont souvent les mêmes que ceux des enfants "dépossédés culturellement"[1]. Leacook (1968; voir McLeod, 1968) constate aussi que le manque de familiarité de l'enfant avec l'environnement scolaire signifie indirectement à l'enfant qu'il est inférieur. Kohlberg (1975 , 1980) et Mosher (1980) ont indiqué avec beaucoup d'insistance combien l'environnement et son organisation influence non seulement l'enfant mais aussi l'adolescent dans sa façon de percevoir le monde, et ont affirmé à plusieurs reprises que cet environnement constituait en lui-même un curriculum. Celui-ci, ayant des implications sur l'éducation, est toutefois "non-dit". Akoodie (1981) réfère aussi à ce curriculum pour montrer son influence sur l'identité des adolescents immigrants.

---

1. "Culturally deprived"

Toute cette question du curriculum non-dit sera approfondie un peu plus loin. Ce qu'il fallait faire ressortir ici, c'est combien l'insertion d'un immigrant, enfant ou adolescent, peut avoir des conséquences néfastes sur son apprentissage et son développement. Enfin, la télévision représente un nouvel objet, tout au moins dans le contenu qu'il présente, de l'environnement social de l'immigrant adolescent qui influence probablement de façon importante la perception de son statut. Faulkner (1981: voir Head, 1981) suggère que les mass-média, dont la télévision, enseignent très clairement, de façon consciente ou inconsciente, l'infériorité aux enfants noirs:

> "La télévision est peut-être l'instrument disponible le plus puissant pour enseigner un sentiment d'infériorité à l'enfant noir. L'enfant noir ou un autre enfant de couleur reçoit "un fait constant d'infériorité". Aucun adulte, observe Faulkner, ne dit que: "L'enfant noir est inférieur". Toutefois, l'esprit logique de l'enfant arrive à la conclusion sans trop d'effort. L'esprit de l'enfant devient facilement conditionné à la normalité de voir les Blancs dépeints comme supérieurs et les Noirs dépeints comme inférieurs". (p. 12) 1

1. "Television is perhaps the most powerful instrument available for teaching a sense of inferiority to the Black child. The Black or other non-white child receives a "steady dose of inferiority". No adult, Faulkner observes, says that: "The Black child is inferior", but the logical mind of the child arrives at the conclusion without much effort. The child's mind becomes easily conditioned to the normality

Sans qu'aucune étude, à notre connaissance, ne fasse état de cette problématique, Faulkner soulève sûrement une hypothèse qu'il faut retenir quand on essaie de saisir l'ensemble des facteurs sociaux touchant l'étudiant immigrant.

La politique du multiculturalisme tente, au moins dans la lettre, d'égaliser les chances dans la société canadienne pour tout le monde. La verticalité de la mosaïque canadienne (Porter, 1965) n'ayant pas encore été abolie dans la pratique sociale (Burke, 1981) à cause précisément du statut social défavorisé des immigrants, risque de se perpétuer. Young (1979) note que cette politique ne sera jamais supportée par les jeunes canadiens s'ils ne perçoivent pas que cette situation d'inégalité des chances ne se redresse pas. Maleweska-Peyre (1980) concluait son étude sur l'identité et les conflits de valeurs des jeunes maghrébins en France, en affirmant que les jeunes immigrants doivent percevoir qu'ils ont des chances égales à celles des jeunes français, si l'on veut espérer qu'ils aient confiance en leur nouvelle société. En effet, une adaptation rapide qui ne serait pas récompensée par une égalité de chances dans la vie pourrait amener des frustrations graves au jeune immigrant, et même le conduire à la délinquance.

Of seeing Whites portrayed as superior and Blacks portrayed as inferior".

La société, en général, contribue de façon très importante à inculquer au jeune immigrant cette confiance, ou ce manque de confiance. Malheureusement, on doit admettre qu'elle ne semble pas offrir une chance égale à tous, face au marché du travail, pour toutes sortes de raisons. Dans cette société, la première institution à laquelle le jeune immigrant est confronté est sans contredit l'école. Reflète-t-elle la situation sociale dans laquelle elle est implantée ou essaie-t-elle d'amorcer un changement conforme à la politique multi-culturelle du Canada et intégrationiste (Vachon, 1981) du Québec? C'est d'abord en brossant un tableau des différentes recherches concernant ce milieu que nous pouvons situer l'état actuel de l'école par rapport à l'immigrant étudiant.

2.2 L'adolescent immigrant et l'école

Pour des raisons très évidentes l'école a représenté depuis longtemps un terrain idéal pour la recherche concernant les jeunes immigrants. En effet, la clientèle est très accessible et souvent concentrée dans quelques écoles. Rappelons qu'à Montréal par exemple des institutions

comme l'école St-Luc et la Polyvalente St-Henri sont fréquentées par une grande proportion d'immigrants[1]. Le même phénomène se reproduit dans des grandes villes comme Toronto et Vancouver où l'on retrouve des quartiers entiers de Pakistanais, d'Indiens et de Chinois ou Japonais.

2.2.1 L'école, une micro-société hostile à la diversité

Selon Ray (1981), un micro-climat hostile à la diversité culturelle est reflété par le conformisme social de la structure scolaire. L'éducation technique et la formation scientifique étant deux éléments importants dans l'école, une grande majorité de professeurs ne sentent pas le besoin de justifier leur rôle puisque cela représente aussi les orientations de notre société nord-américaine. Il ajoute encore que plusieurs deviendront hostiles si on tente d'implanter tout programme pouvant remettre en question cette vision. Pour eux, l'équilibre ou le bien-être matériel du monde dépend de l'universalisation de la science. Il est évident qu'ils refuseront d'emblée toute valeur ou politique préconisant le contraire. Dans ce contexte, une

---

1. Statistiques reçues directement des membres de la direction de ces milieux.

acceptation réelle de la diversité culturelle devient un défi de taille.

Cette réticence s'exprime de plusieurs façons, il est facile de l'imaginer. De très nombreuses recherches nous fournissent plusieurs exemples. Kehoe (1981) nous donne quelques exemples très concrets de la façon dont la conformité des professeurs s'exprime face à des nouveaux arrivants:

> "Fréquemment, le personnel d'une école se fait un point d'honneur de dire qu'il traite tous et chacun de la même façon. La difficulté avec cette position est que les immigrants récents n'ont pas appris la culture de l'école. Ils n'ont pas appris que les professeurs claquent souvent des doigts pour obtenir le silence, croisent leurs bras pour exprimer leur impatience, et regardent fixement les étudiants pour corriger leur comportement et leur dire de reprendre le travail..." (p.7) 1

---

1. "Frequently school personnel make the point that they treat everyone the same. The difficulty with this position is that recent immigrants have not learned the school culture. They don't know that teachers often snap their fingers to achieve silence, fold their arms to signify impatience, stare at students to correct misbehavior and to tell them to get to work..."

Ce langage, c'est celui d'une culture précise, et les étudiants étrangers sont souvent loin de pouvoir l'interpréter adéquatement. Cela exige de leur part une adaptation qui semble poser plus de problème que l'apprentissage linguistique.

Ashworth (1975), dans une enquête auprès d'une centaine de professeurs d'anglais comme langue seconde, à travers le pays, a tenté de découvrir le problème le plus important pour les étudiants des minorités. D'après les résultats, le problème d'adaptation culturelle revenait deux fois plus souvent que le problème linguistique et quatre fois plus souvent que des problèmes de progrès académiques. McLeod (1968) note aussi que le problème principal des nouveaux canadiens aux études en est un de conflit culturel. Ramcharan (1975) dans son enquête auprès des Indiens de l'ouest explicite un peu ce conflit. L'enfant affronte plusieurs problèmes culturels: il doit d'abord s'ajuster au langage, au mode de vie canadien, à un environnement industriel et urbain dans lequel les normes et les valeurs sont souvent en opposition avec ses conduites. Des exemples de ce phénomène sont rapportés par plusieurs auteurs au sujet d'étudiants Asiatiques: certaines pratiques nord-américaines peuvent être choquantes pour ceux-ci, comme les rapports très libres entre garçons et filles, ou le

comportement des étudiants face à l'autorité. Les Asiatiques qui s'attendent à une directivité ou même à une autorité forte de la part du professeur sont frustrés de constater qu'ils ont plutôt affaire à des professeurs mous et trop familiers avec les élèves (Chandras, 1979; Sue et Sue, 1972; Brower, 1980). Connelly (1964: voir McLeod, 1968) a expérimenté que des histoires qui font rire ou pleurer des enfants d'ici, n'ont pas du tout les mêmes effets sur des enfants indiens.

En plus de ces problèmes d'adaptation à un nouvel environnement culturel, l'étudiant immigrant doit faire face à un problème de discrimination beaucoup plus difficile parce qu'il n'est pas le seul responsable. Il doit affronter des comportements discriminatoires difficiles à éliminer parce qu'ils sont profondément inscrits dans la nature de plusieurs individus. D'après Lambert (1975), l'enfant acquiert cette notion dans le processus de socialisation de la famille. Elle conduit, selon la nature de l'éducation, à une discrimination ethnique ou raciale entretenue par des préjugés persistants. Goodman (1964: voir Ramcharan, 1975) avait découvert que la conscience de la différence ethnique ou raciale existe chez l'enfant dès l'âge de quatre ans. Kalin (1981) reprendra les résultats de cette étude en spécifiant toutefois que cette différence

perçue dès le jeune âge ne conduit pas automatiquement à la discrimination.

Ashworth (1975) a constaté que les professeurs reconnaissaient l'existence d'une discrimination à l'égard des étudiants immigrants qu'ils évaluaient à 12% de la part des professeurs et à 10% de la part des étudiants. Dans son enquête auprès des Indiens de l'ouest, Ramcharan (1975) révèle que 33% des parents estiment qu'il y a discrimination contre les noirs, 16% contre tous les étudiants de couleur et 20% contre leurs propres enfants. D'après lui, cela confirme une étude de Bowker (1968 : voir McLeod, 1968) en Angleterre qui a démontré qu'on retrouvait, dans la micro-société de l'école, autant de préjugés envers les enfants que dans la société en général.

Masemann (1975) constate aussi, à partir d'entrevues avec ses sujets, que le manque de respect général des Canadiens à l'égard des Italiens, Grecs, Portuguais et de leur culture, contribue à faire d'eux des marginaux. Chandras (1979) fait état d'un grand nombre de préjugés à l'égard des Asiatiques aux Etats-Unis qui consistent à les considérer comme des gens inférieurs. Il note aussi, à partir d'une histoire de l'immigration américaine, que les Asiatiques ont très souvent été soumis à des règlements

plus sévères, donc discriminatoires.

Dans une enquête menée en Ontario auprès d'un échantillon de 255 étudiants de 12 à 15 ans, Ferrante (1979) rapporte que les résultats indiquent très clairement l'existence de préjugés raciaux. La majorité des étudiants adoptent des attitudes discriminatoires surtout à l'égard des Asiatiques du sud. Parmi les comportements identifiés exprimant ces attitudes, on a découvert les insultes verbales et les menaces d'exterminer les étudiants étrangers. Des résultats très semblables ont été recueillis aussi par Elliston (1977; voir Head, 1981). Elle conclut en suggérant que la discrimination existant dans les écoles du Toronto Métropolitain origine de la maison et de la communauté en général, en dehors de l'école. Toujours d'après elle, cette situation reflète la société très fidèlement. Enfin, soulignons que, contrairement à ce que nous croyons généralement, la discrimination n'existe pas seulement entre une culture dominante et une ou des cultures minoritaires, mais aussi entre les minorités elles-mêmes (Burnet, 1979). Par exemple, les rivalités entre Vietnamiens et Sino-vietnamiens se reproduiront très probablement s'ils se retrouvent dans la même école après leur immigration (Manceron,1979).

Malheureusement, la discrimination ou le racisme que l'immigrant doit subir de la part de ses pairs se double très souvent d'une autre, moins manifeste, venant de certains de ses professeurs. Celle-ci peut s'exprimer parfois par des comportements plein de préjugés, mais elle s'actualisera la plupart du temps dans une attitude subtile, difficile à cerner. L'exemple, citée plus haut des professeurs qui affirment traiter tous les étudiants, immigrants ou pas, de la même façon (Kehoe, 1981) est l'expression d'une de ces attitudes. Kehoe (1981) relève que plusieurs études démontrent que le professeur aura tendance à augmenter sa distance sociale dans une interaction avec des étudiants immigrants. Ils auront aussi tendance à noter ou à classer des étudiants de façon défavorable si ceux-ci ne font pas partie de la culture de la classe moyenne dominante. Comme nous l'avons vu plus haut, les immigrants n'ont pas tendance à faire partie de cette culture.

Wolfgang (1981) fera ressortir, quant à lui, la sous-estimation de tout l'aspect non-verbal de la part des professeurs. Selon lui, l'omission involontaire de cet aspect devient souvent une source de mauvaise communication entre le professeur et l'étudiant. Les travaux de Wolfgang confirment ou complètent les résultats de Saffer (1965) qui a étudié le fonctionnement social à l'intérieur des

salles de cours à l'école. Il révèle que les interventions verbales des professeurs confirment les enfants ou les adolescents d'immigrants dans leur infériorité.

Dans une étude de Head (1975) auprès de 210 parents noirs, 42% sentaient que certains professeurs décourageaient leurs enfants de poursuivre des études académiques pendant que d'autres répondants affirmaient que leurs enfants devaient travailler deux fois plus fort que les Blancs pour avoir de bons résultats. Plusieurs parents exprimaient aussi leur colère contre les professeurs et les administrateurs qui refusaient de reconnaître les problèmes d'identité ressentis par leurs enfants.

Finalement, Elliston (1977; voir Head (1981) a trouvé que parmi certains professeurs, "La prédominance de farces racistes et les commentaires défavorables dans la salle du personnel réfutent toute revendication d'acceptation universelle de la différence parmi les éducateurs professionnels".(p. 15)[1] Elle dira entre autre que plusieurs professeurs sont encore convaincus de différences génétiques parmi les groupes raciaux et qu'ils considèrent souvent les étudiants noirs comme inférieurs.

---

1. "The prevalence of racist jokes and infavourable staff room comments refute any claim to a universal acceptance of difference among professional educators."

Certes, ces pratiques discriminatoires ne se retrouvent pas partout et chez tous les professeurs, mais sont suffisamment présentes pour qu'on tente de les modifier. Comme on l'a souligné à un important symposium sur l'implantation des recommandations de l'Unesco en éducation (1980) le professeur occupe une place prépondérante dans l'éducation des jeunes à une conscience internationale et peut influencer leurs attitudes et connaissances. Il devient urgent, dans une société multiculturelle, de se préoccuper de toute cette question et d'amener les correctifs qui s'imposent.

2.2.2 Des curricula inadéquats

Plusieurs auteurs relèvent que les curricula scolaires tiennent rarement compte de la réalité historique ou culturelle des immigrants. Dans l'étude de Head (1975), plusieurs répondants se plaignent de l'absence d'enseignement de l'histoire des Noirs et de la contribution historique qu'ils ont apportée au Canada. Ray (1980) et Kehoe (1981) feront des remarques similaires en démontrant que l'information contenue dans les curricula concernera majoritairement le Canada, les Etats-Unis et certains pays européens. De plus, cette information aura tendance à valoriser les cultures

dominantes de ces différents pays. C'est ce que Kehoe appelle la "perspective monoculturelle" (Kehoe 1980). Comme nous l'avons vu précédemment, le contenu diffusé dans les classes est aussi appuyé par un ensemble d'attitudes et de comportements exprimant la supériorité de la culture majoritaire.

En plus du fait que l'enfant soit confronté à une pédagogie nouvelle qui ne correspond pas toujours à ses attentes (McDiarmid, 1975), il devra utiliser un matériel didactique tout aussi inapproprié si on en croit la critique de Teaching Prejudice (McDiarmid et Pratt, 1971). Ce volume est devenu un classique au sujet de l'analyse des contenus culturels des livres scolaires. Il a dénoncé avec succès combien certains livres d'histoire, de géographie, etc., présentaient plusieurs ethnies de façon défavorable, comme les Amérindiens, les Japonais, les Chinois, et combien plusieurs autres omettaient tout simplement la participation d'autres ethnies à la construction du Canada, comme les Allemands, les Ukréniens, les Irlandais. Ce livre a d'ailleurs eu un impact très important auprès, par exemple, du Ministère de l'éducation ontarien qui a pris soin d'éliminer la très grande majorité des titres dénoncés par les auteurs (Pratt, 1981).

Cette critique des manuels scolaires est loin d'avoir été faite uniquement par des chercheurs scientifiques. L'étude de Head (1975) démontre encore une fois combien les parents de groupes ethniques minoritaires sont conscients du traitement discriminatoire de leur ethnie dans les manuels. 35% des répondants noirs, incluant les parents n'ayant pas d'enfants d'âge scolaire, croient que les livres employés à l'école contiennent des références dérogatoires aux groupes raciaux de couleur. Ce pourcentage augmente quand nous ne considérons que les parents d'enfants d'âge scolaire. De plus, 69.8% des jeunes interviewés dans la même étude font les mêmes observations, surtout en fonction des Amérindiens et des Noirs. Les étudiants critiquent le fait que tous deux soient décrits dans des positions d'infériorité et que l'on ne mentionne jamais que des gens de couleur ont aussi fait partie de la classe moyenne ou ont joué parfois des rôles importants dans l'histoire et la société canadiennes.

Heureusement, c'est un domaine où un travail de correction très sérieux a été entrepris (Ray, 1980) et où on essaie d'éliminer la discrimination dans l'éducation:

> "De premiers efforts pour régler la discrimination éducationnelle ont été assez réussis. Les livres scolaires sont maintenant revus pour corriger le traitement discriminatoire

> volontaire ou par omission, exprimé ou implicite par des illustrations langagières ou même par l'importance relative des sujets. (...) Les professeurs sont conseillés dans la façon de choisir le matériel qui est moins discriminatoire et comment se débrouiller avec des sources imparfaites." (p. 11) 1

Le Ministère de l'éducation en Ontario a d'ailleurs publié en 1980 une brochure[2] d'une trentaine de pages conseillant aux auteurs et aux éditeurs comment éviter les biais ethniques, raciaux, culturels et religieux dans la rédaction de volumes. (Pratt, 1981) L'objectif de cette publication n'est pas d'empêcher des jugements de valeurs appropriés qui sont souvent nécessaires pour bien rendre la réalité sociale ou historique, mais de guider les artisans du livre dans ce domaine très difficile.

---

1. "Initial efforts to deal with educational discrimination have been fairly successful. School books are now reviewed before publication to correct discriminatory treatment by omission or commission, expressed or implied by the language illustrations or even by the relative importance of topics. (...) Teachers are advised how to select materials which are less prejudicial and how to cope with imperfect sources."

2. Le titre de la brochure: Race, religion, and culture in Ontario school materials, Ontario Ministry of Education.

Au Québec, nous n'avons trouvé rien de tel, si ce n'est quelques conseils prodigués par Brossard (1980). Entre autres, elle suggérait que les livres de classes devraient contenir plus d'exemples multiculturels. Laferrière (1981) propose quant à lui, que les professeurs ou les manuels expliquent aux enfants pourquoi l'histoire a été écrite de cette façon, pourquoi les minorités n'ont pas pu s'exprimer aussi facilement que les majorités. Cette approche évite ainsi l'écueil de la valorisation de héros des cultures minoritaires où l'enfant constate très facilement leur nombre restreint et conclut à l'infériorité de son ethnie ou de sa race.

Un autre type de curriculum que nous avons mentionné rapidement plus haut a une importance capitale dans le traitement des ethnies minoritaires. C'est ce que Kohlberg (1980) Mosher (1980) et Rondeau (1980) et plusieurs autres appellent le "curriculum non-dit" (Hidden curriculum). Il est difficile à définir vraiment parce qu'il se compose d'un ensemble d'éléments de l'environnement[1] plus ou moins

---

1. Il faut prendre environnement dans son sens "interactionniste" tel que le définissent Nuttin (1980) et Limoges (1981).

observables. Ce sont, par exemples, les valeurs transmises par le programme d'une école, l'attitude d'un professeur, l'organisation spaciale d'une classe, les priorités pédagogiques d'un conseil des professeurs, le choix des manuels, etc. Même s'il est difficile de cerner la réalité globale du concept de curriculum non-dit, il a une importance tout à fait spéciale pour l'immigrant ou le membre d'une minorité ethnique.

L'acceptation d'emblée de deux langues officielles au Canada et d'une seule, en pratique, dans la majorité des provinces donne, nous l'avons déjà dit, l'impression que les autres langues ne sont pas des véhicules valables de communication. Il en va de même de la présence de deux cultures dominantes dans les écoles canadiennes. Presque la totalité des curricula scolaires sont bâtis en fonction des cultures anglo-saxones et françaises tout en favorisant l'une ou l'autre selon la province. Cette perspective monoculturelle a des effets subtiles sur les étudiants des autres ethnies (Kehoe, 1981):

> "La présupposition implicite de l'approche mono-culturelle est la supériorité culturelle. La culture anglo-celtique et la culture française sont la culture du "nous" et les

> cultures inuites, ukrainiennes, juives, italiennes, allemandes etc. sont ignorées ou sont la culture du "ils". (...). La difficulté pour une telle perspective monoculturelle est que tous les enfants sont laissés avec l'impression que les interprétations de la culture majoritaire sont correctes." (p. 15) 1

Kehoe soulève encore quelques manifestations significatives pour l'étudiant immigrant: la célébration des fêtes religieuses, les places allouées aux élèves dans les classes et l'interdit de parler des dialectes à l'école. La plupart du temps, même si une école est majoritairement composée d'immigrants, l'organisation du calendrier scolaire sera fondée uniquement sur les fêtes catholiques ou protestantes. Aussi, les professeurs modifieront la place que l'étudiant occupe en classe pour toutes sortes de raisons: difficultés avec le langage, refus de l'étudiant de participer aux activités de la classe, attitudes particulières, etc. L'étudiant immigrant pourra mal interpréter ce geste

---

1. "The implicit assumption of the monocultural approach is cultural superiority. The Anglo-Celtic culture or French culture are the "we" cultures and the Inuit, Ukrainian, Jewish, Italian, German, etc. cultures are ignored or are the "they" cultures. (...) The difficulty with such a monocultural perspective is that all children are left with the impression that the majority cultural interpretations are correct."

du professeur si une explication très claire ne suit pas immédiatement. Finalement, il souligne combien l'interdiction à l'immigrant de parler son dialecte a pour effet de le dévaloriser.

Nous avons mentionné auparavant, à plusieurs reprises, combien l'environnement dit à l'immigrant qu'il est inférieur (Burke, 1981 ; Leacook, 1968; McDiarmid 1975; etc.) Enfin, l'absence presque totale de professeurs provenant d'ethnies minoritaires, surtout visibles, et la quasi impossibilité de proposer des programmes d'insertion de tels professeurs à cause des conventions collectives très rigides, constituent un autre facteur majeur de ce curriculum non-dit. (Head, 1981).

2.2.3 L'orientation scolaire biaisée

La fin de l'élémentaire et le début du secondaire représentent pour l'étudiant une étape de transition majeure dans son orientation scolaire qui déterminera très souvent, non seulement son plan d'études mais aussi son plan de carrière. En effet, c'est à ce moment-là qu'il choisira ou qu'il sera contraint de s'inscrire à un programme d'études particulier en fonction de ses goûts, de ses intérêts et de ses

aptitudes. Pour l'immigrant, cette période est d'autant plus cruciale qu'il rencontre certaines difficultés inhérentes à son statut, comme le décrivent certaines études.

Masemann (1975) a constaté que la très grande majorité des immigrants de son enquête étaient arrivés au pays entre 10 et 14 ans. Cela correspond donc à la période de transition mentionnée plus haut. Elle retient aussi, d'une étude exécutée pour le compte du Toronto Board of Education, une conclusion révélatrice pour cette clientèle, démontrant l'importance de leur accueil à l'école, à cet âge. Gerry et al. (1973: voir Masemann, 1975) révèlent que si les immigrants entrent dans le système d'éducation avec des handicaps linguistiques à la fin de l'élémentaire, ils pourraient bien perdre la possibilité de poursuivre des études académiques.

Cette conclusion pessimiste s'est confirmée pour une très grande proportion de l'échantillon de Masemann. Les difficultés linguistiques conduisent souvent les étudiants dans des classes d'immersion puis, si leur anglais ne s'améliore pas assez rapidement, dans des classes d'étudiants lents. Les élèves immigrants se retrouvent donc avec des étudiants souffrant de troubles émotionnels, physiques ou psychologiques. A cause d'une incurie du système scolaire,

ces enfants sont intégrés à une clientèle ne répondant pas du tout à leurs besoins. Elle note aussi que les parents ont accepté la plupart du temps le transfert de leurs enfants dans de tels programmes, parce qu'ils connaissent mal l'organisation scolaire canadienne. Les étudiants de ces programmes qui finissent par acquérir une bonne compréhension de la langue avouent qu'ils auraient pu être intégrés à des programmes beaucoup plus exigeants.

Ces constatations sont confirmées par plusieurs études qui illustrent combien les difficultés langagières et culturelles amènent à des classements erronnés des étudiants. D'après des statistiques relevées par Mullet (1980) en France, trois Français sur dix accèderont au lycée tandis que seulement un immigrant sur dix se verra accepté. De plus, les enfants de travailleurs migrants ont deux fois plus de chances de se retrouver dans des classes de déficients légers que les Français. Ils se retrouveront aussi, facilement dans les classes d'étudiants lents à cause de difficultés linguistiques ou une mauvaise performance à des tests de quotient intellectuel mal adaptés culturellement. La plupart des étudiants italiens quant à eux, se sont vus déclassés d'au moins une année scolaire à leur arrivée au Canada (Masemann, 1975).

Berry (1975), Anisef (1975) et Samuda (1981) dénoncent les tests de Q.I. parce qu'ils contiennent des biais de la culture nord-américaine et aussi de la culture de la classe moyenne. Comme plusieurs enfants d'immigrants sont issus de la classe défavorisée, leurs résultats à ces tests sont doublement biaisés. Il s'ensuit alors un classement tout à fait inadéquat de ces enfants. C'est souvent là une conséquence directe de l'inadaptation des parents à leur nouvelle société, tout au moins au plan de la mobilité sociale.

Gratiot-Alphandery (1980), dans son étude comparative de la progression scolaire de plusieurs groupes d'étudiants à travers le système d'éducation, note aussi combien l'évaluation que l'on fait des étudiants sur des motifs de différences ethniques et de différences de classe sociale conduit à des mauvais classements et à des inégalités. D'après lui, le problème est d'autant plus grave que l'étudiant, en optant pour tel ou tel programme, se voit engagé dans un processus quasi irréversible.

C'est ainsi que l'étudiant, à la fin de son cheminement de niveau secondaire, est confronté entre le choix ou la possibilité de poursuivre ses études ou d'entrer sur le marché du travail. Le fait d'être un immigrant a-t-il des

conséquences sur ces orientations?

Sans minimiser l'importance de l'appartenance ethnique dans les différences entre étudiants, Masemann (1975) et Anisef (1975) insistent sur le fait que c'est en rapport avec d'autres facteurs comme l'appartenance à la classe sociale ou le niveau d'éducation des parents, etc., que l'influence de ceux-ci joue sur les plans éducationnels des enfants. L'appartenance ethnique intervient surtout au niveau de certaines nuances. Soit qu'elle intensifie certains caractères d'une classe sociale ou de l'autre, soit qu'elle imprime certaines différences entre des ethnies particulières. Cette influence se fera sentir donc surtout à la fin du secondaire quand l'étudiant immigrant choisit entre les études ou le marché du travail.

Par exemple, pendant que 72.5% des étudiants immigrants ou non dont le père occupe un emploi prestigieux veulent poursuivre des études universitaires, seulement 51.2% de ceux de la classe défavorisée manifestent le même désir. Parmi ces derniers 22.7% des immigrants contre 34% des canadiens de naissance désirent aller sur le marché du travail immédiatement après leurs études secondaires (Anisef, 1975). Les premiers résultats concordent aussi avec les résultats de Porter (1965), note l'auteur. De

plus, parmi les étudiants ayant des moins bons résultats scolaires, les immigrants ont plus tendance à considérer les études post-secondaires comme un facteur d'amélioration de leur vie future (Anisef, 1975).

Dans une question de cette même enquête d'Anisef, mesurant l'évaluation que les étudiants font de leur capacité de poursuivre des études universitaires, 65% des immigrants conservaient une image positive d'eux-mêmes contre 55.8% de Canadiens. Au niveau des différences entre ethnies, le chercheur constate que 40.1% des adolescents dont le père est d'Europe de l'ouest contre 79.5% de ceux d'origine asiatique font des projets d'études post-secondaires. Un autre exemple significatif: 5% des pères italiens contre 37.2% des pères asiatiques occupent présentement un emploi de haut prestige. Toutefois, on précise que, à cause de la taille restreinte des sous-échantillons inter-ethniques, ces résultats ne sont pas généralisables et qu'il faudrait poursuivre les recherches en ce sens pour pouvoir tirer des conclusions plus définitives. Malgré son analyse, le chercheur se demande toujours comment l'appartenance ethnique joue sur les plans éducationnels et occupationnels des étudiants, parce que ce facteur doit toujours être mis en étroite relation avec ceux de la catégorie socio-culturelle, du niveau d'éducation des

parents, de leur lieu d'habitation, etc. Il semble que c'est par une analyse plus serrée de ces facteurs avec l'origine ethnique précise que cela sera rendu possible même si nous pouvons dire tout de suite que la variable ethnique a un certain poids.

Quant à Masemann (1975), elle se demande pourquoi il y a tant d'immigrants dans les programmes occupationnels. Ces deux questions sont très reliées puisque les programmes occupationnels rassemblent davantage les étudiants ne parvenant pas au secondaire cinq des programmes réguliers et davantage d'étudiants de la classe sociale inférieure. Elle relève aussi que le niveau très bas de l'éducation des parents ne favorise pas un climat propice à l'apprentissage des matières scolaires. De plus, si on parle la langue d'origine à la maison, l'apprentissage de l'anglais est plus lent.

Enfin, dans une autre étude sur la présence des Noirs dans la mosaïque canadienne (Head, 1975), 61.1% de l'échantillon des étudiants noirs rapportaient que les professeurs les décourageaient de s'inscrire à certains programmes conduisant à l'université. Ces derniers avaient plutôt tendance à les orienter vers des programmes techniques ou occupationnels parce qu'ils ne percevaient pas les Noirs comme

étant intellectuellement égaux.

L'ensemble des études que nous avons consultées pour décrire la situation de l'étudiant immigrant, surtout au niveau secondaire nous permettent d'entrevoir combien les facteurs contribuant à son insertion dans l'école sont nombreux et difficiles à analyser isolément. Ce que nous pouvons dégager, sans risque de nous tromper beaucoup, c'est que l'immigrant adolescent, face à l'institution scolaire, ne semble pas partir sur un pied d'égalité avec l'adolescent non-immigrant. Cette inégalité apparaît encore plus grande si l'immigrant appartient à une minorité visible (noire, asiatique, amérindienne) et à la classe socio-économique défavorisée de la société. Plusieurs des variables influençant l'immigrant à l'école ont, comme nous l'avons vu à plusieurs occasions, une relation étroite avec sa situation familiale. Il nous semble donc nécessaire, avant de discuter des éléments de personnalité de l'adolescent immigrant, de le percevoir par rapport à sa famille.

2.3 L'adolescent immigrant face à sa famille

2.3.1 La distance culturelle entre famille, école et société

Nous avons déjà soulevé à plusieurs reprises la distance culturelle entre la famille immigrante, l'école et la société en général. Celle-ci se manifeste par plusieurs indicateurs plus ou moins évidents. La différence linguistique compte sûrement parmi les plus frappants. Une enquête menée par la Commission scolaire de Toronto en 1970, révèle que plus de 50% des étudiants des écoles de Toronto ne parlent pas anglais à la maison. (Head, 1981). Ashworth (1975) relève aussi combien certains professeurs ont beaucoup de difficultés à contacter les parents de leur étudiants immigrants parce que ceux-ci ne parlent pas anglais.

La différence de classe sociale entre l'école et la famille est un autre élément que nous avons déjà fait ressortir. Samuda (1975: voir Burke 1981) a démontré depuis longtemps combien l'environnement adapté aux étudiants de la classe moyenne ne correspond pas aux besoins des étudiants immigrants, la plupart du temps issus des classes défavorisées de la société. Le degré d'instruction ou d'éducation des parents immigrants est inférieur à celui des parents canadiens d'origine. Cela contribue à les maintenir dans cette situation sociale (Masemann 1975, Anisef 1975).

Une conception souvent différente de l'éducation des enfants crée aussi une distance considérable entre l'école

et la famille. Par exemple, la famille asiatique transmettra à ses enfants un respect très grand de l'autorité, alors que l'école permettra aux étudiants une certaine familiarité avec les professeurs (Chandras, 1979). Dans son enquête, Ashworth (1975) notera aussi que des règlements fort différents régissent la conduite des enfants en ce qui concerne les sorties avec les garçons, la participation aux activités para-scolaires, l'habillement, etc. Taylor (1967: voir McLeod, 1968) rapporte aussi l'exemple de certains parents pour qui le livre ne constitue pas le meilleur instrument pour éduquer un homme véritable.

2.3.2 La famille et la mobilité sociale de l'adolescent immigrant

D'après McLeod (1968), les sociologues attribuent à quatre facteurs le succès de l'adaptation des immigrants dans un nouveau pays. D'abord, l'immigrant doit posséder une éducation correspondant au pays d'accueil et une expérience dans une classe sociale élevée du pays d'origine. Deuxièmement, il doit s'installer très tôt dans un quartier exempt d'immigrants et avoir des contacts positifs avec les membres de son pays d'adoption. Troisièmement, il faut considérer les motivations qui l'ont poussé à changer de

pays: son attitude d'ouverture variera selon qu'il a fui son pays ou qu'il a choisi de partir, selon qu'il désire demeurer définitivement ou qu'il est de passage, etc. Finalement, il reste à déterminer si les habitants du pays hôte acceptent l'immigrant. Ces quatre éléments, très interliés, sont garants de la mobilité sociale que l'immigrant pourra atteindre. Fondamentalement, cela signifie qu'il doit abandonner en grande partie sa propre culture et s'assimiler à celle de son pays d'accueil, tout au moins dans la structure actuelle de la société canadienne (Ramcharan, 1975). Si toutefois, l'immigrant tente de résister à cette assimilation et essaie d'améliorer ses conditions dans sa propre ethnie, il s'enferme dans un univers clos et compromet ses possibilités de mobilité sociale. C'est ce que Whiley (1967: voir McLeod, 1968) appelle: "ethnic mobility trap".

Ces quelques données sont très importantes parce que très peu de familles immigrantes rencontrent ces conditions (Porter, 1965) . Ils restent donc cantonnés malgré eux, au bas de l'échelle. L'étudiant immigrant, baigné généralement dans un environnement de classe sociale plus élevée à l'école, aura tendance à s'identifier à ses pairs (Maleweska-Peyre, 1980) et à convoiter un statut social plus prestigieux que ses parents, ou sa famille. C'est souvent

en dépit des parents que l'étudiant poursuivra ses études et voudra abandonner sa culture d'origine. Rodriguez (Time, 1982) ira encore plus loin en disant que c'est en dépit d'un système social offrant à l'immigrant des possibilités d'éducation dans sa langue maternelle qu'il pourra atteindre un meilleur statut.

Ces décisions, quand l'étudiant a vraiment la possibilité de les prendre, l'immigrant les payent de son identité ethnique ou de conflits profonds entre lui-même et sa famille. Il y a d'une part le maintien de l'héritage culturel de la famille et d'autres part la pression des pairs:

> "Il y a et y aura toujours deux pressions génératrices de conflits chez les jeunes Canadiens. La première parmi celles-ci est "d'honorer ton père et ta mère", de respecter les traditions et de maintenir les idéosyncrasies culturelles et philosophiques de la famille, de la tribu et du clan. A l'opposé se trouve la pression des pairs de faire ce que le groupe fait, de dire et croire ce qui est endossé par les faiseurs courants de normes, de suivre la marée. Aucune de ces loyautés n'est nécessairement meilleure et les individus se débattent habituellement à l'intérieur de conflits pour trouver leurs solutions personnelles." (Ray, 1981: p. 1) 1

---

1. "There are and have always been two conflicting pressures upon Canadian youth, pressures that continue to operate during adult life. The first of these is to "honour thy father and thy mother", respect traditions, maintain the

Ceci nous conduit à explorer ce que l'on sait des effets sur l'identité de l'immigrant étudiant lui-même. Quelles sont, pour lui, les conséquences d'avoir à se situer par rapport à deux cultures, deux générations?

2.4 L'adolescent immigrant face à lui-même

2.4.1 Sentiment d'infériorité, d'aliénation, d'isolement

La Revue Canadienne de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration (1975) relève le problème de l'isolement social dans les grandes villes et aussi le sentiment de solitude ressenti par nombre d'immigrants. Plusieurs d'entre eux, voulant réussir et abandonner leur statut "d'économiquement faible" rejettent leur langue, leur culture, leur communauté ethnique. Ce sentiment d'isolement et d'infériorité provient aussi, en

---

cultural and philosophical ideosyncracies of the family, tribe and clan. Opposing this is peer pressure to do what the gang does, to say and to beleive whatever is endorsed by the current norms setters, to drift with the tide. Weither of these loyalties is necessarily better and individuals usually struggle through the conflicts to find their personal solutions, eventually."

ce qui concerne l'étudiant immigrant de l'ensemble des discriminations qu'il subit à l'école. Il n'est pas étonnant de constater par la suite, que ce sentiment conduit l'étudiant à développer une aversion générale à l'égard du système scolaire. Head (1975),dans son étude, a découvert que 43.5% des étudiants noirs imputaient leurs attitudes négatives à celles des professeurs. Plus tard, Head (1981) affirme qu'un certain nombre d'étudiants de couleur développent des attitudes négatives envers l'école, à cause du comportement des professeurs, des pairs et même des parents. Cela les amène à se sentir inférieurs: "Encore plus, certains jeunes noirs sentent en fait, qu'ils sont intellectuellement inférieurs aux étudiants blancs", (p. 9)[1]

McDiarmid (1975), part avec la position, que l'être humain pour se réaliser, a besoin de sentir qu'il agit sur les autres, qu'il les influence, qu'il joue un certain rôle, en somme qu'il agit sur son environnement. A cause de facteurs comme la difficulté linguistique, les différences culturelles et les problèmes sociaux, l'immigrant étudiant perçoit qu'il n'influence pas son environnement. Il voit donc son anxiété grandir et se sent souvent dévalorisé.

---

1. Further some black youth do, in fact, feel that they are intellectually inferior to white students".

Très rapidement, le jeune immigrant réalisera que certains comportements ou certaines façons de penser qui étaient acceptées et valorisées dans son pays d'origine ne le sont plus dans son nouveau pays. (Akoodie, 1981). Par exemple, au Vietnam, personne ne voit d'objection à ce que deux garçons se promènent bras dessus, bras dessous; ou encore, on voit souvent, dans les pays de l'Europe de l'est des hommes s'embrasser. En Amérique, ces comportements seraient jugés comme déplacés et même, seraient tournés au ridicule. L'immigrant perçoit donc rapidement un ensemble de comportements, d'attitudes, de stéréotypes se heurtant à son propre modèle social. Il devient donc impératif qu'il s'ajuste psychologiquement à ce nouvel environnement (Ijaz, 1981). Selon Akoodie (1981), cette adaptation ne s'effectue pas toujours facilement et laisse des séquelles pendant longtemps:

> "Quelque soit le niveau de fonctionnement, l'enfant immigrant révèlera souvent un concept de soi et un modèle d'identité moins adéquat que celui des enfants de la culture dominante." (p. 18). 1

---

1. "Whatever the level of functioning, immigrant children will most often reveal a less adequate self-concept and identity pattern in relation to the children from the dominant culture."

2.4.2 L'immigrant étudiant et son identité

L'adaptation ou l'intégration de l'étudiant immigrant demeure une préoccupation constante, autant de la part de l'immigrant lui-même que des structures de l'école. Maleweska-Peyre (1980) a fait une étude sur l'effet du changement culturel sur l'identité des étudiants maghrébins en France. C'est une question délicate à cause de l'ambiguité même du concept d'identité et des définitions qu'il est possible de lui donner selon qu'on est psychologue, sociologue, anthropologue ou ethnologue. C'est par une comparaison entre des groupes français et maghrébins à partir d'énoncés chargés de valeurs culturelles qu'elle a pu analyser leur comportement de changement par rapport à leur identité. Ainsi, elle a pu déterminer que les adolescents maghrébins empruntaient aux Français un certain nombre de leurs valeurs et conservaient certaines de leurs valeurs propres. Cela suggérait qu'ils adoptaient les valeurs leur convenant ou qu'ils percevaient comme étant utiles pour leur adaptation.

Elle a vu par le fait même un processus d'acculturation chez les jeunes alors que les parents conservaient leur identité maghrébine. Mais cette acculturation comporte des risques semble-t-il. Elle a découvert qu'il y avait un plus

grand nombre de délinquants chez ceux qui avaient accepté le plus les normes et les valeurs de la société d'accueil. Elle a trouvé moins de différences entre les jeunes maghrébins et les jeunes français qu'entre les parents des deux ethnies. Cela confirmerait, d'après elle l'hypothèse d'une assimilation des jeunes immigrants aux Français et à leurs valeurs.

D'après elle, le conflit des générations, qui chez les Français ne change pas les orientations culturelles fondamentales, est accentué chez les Maghrébins et modifie l'orientation fondamentale de leur culture. Elle perçoit la formation d'une culture intermédiaire qui prend l'allure d'une double appartenance ou d'un double rejet.

Chez McLeod (1968), cette démarche vers l'acculturation est considérée comme un conflit entre ces deux agents principaux de socialisation qui conduit à une crise d'identité chez le jeune homme. Cela rejoint d'ailleurs l'hypothèse de la double appartenance de Maleweska-Peyre que nous venons d'énoncer. Masemann (1975) dans son enquête illustre bien l'inter-influence de ces deux agents de socialisation que sont l'école et la famille, et de l'action qu'elle exerce sur les adolescents.

Masemann (1975) fera ressortir par exemple, concernant

l'usage de la langue, que l'étudiant immigrant est placé dans une situation délicate. Pendant que les étudiants constatent que leur difficulté linguistique est la cause principale de leurs problèmes éducationnels et occupationnels et que l'anglais représente leur passeport pour le succès, ils ne veulent pas compromettre leur loyauté à leur langue maternelle qu'ils utilisent à la maison, à l'église, dans le voisinage. C'est aussi souvent en dépit des pressions des parents qui poussent leurs enfants à se trouver un emploi le plus rapidement possible que les étudiants terminent leur cours avec succès et convoitent un statut de plus haut prestige que leurs parents.

Wintrob (1968) note que des dommages psychologiques importants sont encourus, surtout concernant leur identité. Il est difficile pour eux de délaisser l'identité de leur ethnie et de correspondre totalement à l'identité de leur société d'adoption. Wintrob soulève de plus le sentiment d'abandon ressenti par les familles qui perdent ainsi plusieurs de leurs membres. Akoodie (1981) et Head (1981) relèvent aussi combien ce changement d'identité, ou cette tentative amène souvent des problèmes psychologiques profonds. Cela conduit à des problèmes de personnalité (Akoodie, 1981) ou à toutes sortes de comportements indésirables, souvent mal interprétés par les professeurs

(Head, 1981):

> "Le sentiment d'aliénation et d'isolation expérimenté par l'enfant de l'Inde de l'Ouest conduit à la frustration, à la colère, au comportement anti-social et à des difficultés à la maison et à l'école. Ces enfants sont souvent perçus par les professeurs comme enclin à la participation aux batailles et aux autres formes de comportement inadéquats. Les Canadiens d'origine et les professeurs scolarisés ont habituellement peu ou pas de compréhension des causes profondes d'un tel comportement et réagissent souvent avec des formes de punition qui ne font qu'exacerber le problème." (p.8) 1

De plus, les immigrants qui ont besoin d'aide psychologique se trouvent souvent confrontés à des conseillers ou des thérapeutes incapables de communiquer avec eux. Cela est causé par des différences au niveau de l'aide psychologique à laquelle ils sont habitués (Brower, 1980; Wolfgang, 1975, 1981). Wolfgang (1981) a découvert que 50% des étudiants immigrants venus rencontrer un conseiller ne

---

1. "The sense of alienation and isolation experienced by the West Indian child frequently leads to frustration, anger, antisocial behaviour and difficulties at home and at school. These children are often viewed by teachers as prone to participation in fighting and other forms of disruptive behaviour. Canadian born and educated teachers usually have little or no understanding of the underlying cause of this behaviour and often react by forms of punishment which only exacerbate the problem."

se représentent pas après la première entrevue. Celui-ci attribue ce manque de compréhension, en grande partie, à la mauvaise perception de la communication non-verbale.

Ce n'est pas par hasard que cette revue de la littérature, que nous avons essayée de rendre la plus exhaustive possible, se termine sur le concept d'identité de l'étudiant immigrant. L'individu, développe son identité, ou sa personnalité à partir de caractéristiques propres dont il hérite à la naissance, mais aussi dans une interaction constante avec son environnement (Limoges, 1981). Si cet environnement devient hostile, à cause d'un changement culturel par exemple, l'individu en subira les effets sur sa personnalité. C'est donc en considérant ces effets que nous avons voulu terminer cette partie avant de conclure sur l'ensemble de cette présentation de la littérature.

2.5 Jalons finals de l'élaboration de la problématique

2.5.1 L'intégration culturelle: un processus relatif

Selon les conditions existentielles dans lesquelles il se trouve en arrivant dans son nouveau pays, et face à la perception qu'il a de la nécessité de s'intégrer culturellement pour atteindre une certaine mobilité sociale,

l'immigrant adopte un modèle de conduite.

Les chercheurs et les théoriciens semblent s'accorder sur au moins trois alternatives, pour l'immigrant, de quelque génération qu'il soit: résister à l'intégration en conservant les valeurs traditionnelles de l'ethnie; s'assimiler le plus rapidement possible en rejetant sa propre identité et en adhérant totalement aux valeurs et à la culture de l'ethnie d'adoption; rester fidèle à un certain nombre de valeurs de son ethnie tout en acceptant plusieurs valeurs et coutumes de l'ethnie dominante (Ashworth, 1975 ; Wolfgang, 1975; Sue et Sue 1972, Berry, 1975 et 1981). Chandras (1979) ajoute cependant une autre possibilité: se créer une micro-culture en s'associant à d'autres ethnies d'immigrants de son quartier.

Ces réactions des immigrants face à leur nouvel environnement sont fondées sur un ensemble d'observations de la réalité de l'immigrant que nous avons essayer de décrire dans ce chapitre. Cette réalité est façonnée par un ensemble des facteurs conditionnant le processus de changement culturel. De notre revue de la littérature, il semble qu'il soit possible de dégager quelques constatations générales susceptibles d'orienter notre recherche.

D'abord, il devient assez clair que, outre la langue,

les minorités ethniques que l'on qualifie de "visibles" (à cause de la couleur de leur peau) éprouvent des problèmes d'intégration plus aigus que les minorité "non-visibles"[1]. Les immigrants européens, constituant cette dernière catégorie surtout, souffrent de discrimination au niveau de l'omission de leur apport historique au Canada dans les manuels scolaires, de problèmes reliés à leur apprentissage linguistique ou leur niveau d'éducation. Il en résultera par exemple, un mauvais classement à l'école, ou une mauvaise communication entre le professeur et l'élève. Ces effets sont sérieux, mais les étudiants des minorités visibles ont à subir une discrimination beaucoup plus violente et durable, notamment les attaques verbales de la part des pairs, le traitement comme inférieur de la part des professeurs et de la direction, les conseils d'orientations scolaires inadéquats,etc.

---

1. Ghosh (1982) note d'ailleurs, avec beaucoup d'à propos que le fait d'être femme constitue un désavantage supplémentaire. Pour elle, il y a discrimination au troisième degré si la femme est de couleur: premier degré, son sexe; deuxième degré, la couleur de sa peau et troisième degré, son statut d'immigrant.

A l'exception de la langue, les minorités ethniques implantées au pays depuis plus d'une génération semblent avoir des problèmes presque aussi sérieux que les immigrants nouvellement arrivés. Cela devient encore plus vrai pour les immigrants de couleur. Les attitudes discriminatoires et racistes des étudiants blancs et des professeurs comptent parmi les problèmes les plus courants, comme on a pu le constater.

D'après plusieurs recherches, le problème de l'adaptation linguistique n'apparaît pas aussi aigu que ceux de l'adaptation culturelle ou économique. Les problèmes économiques se fondent sur la situation sociale des parents, tandis que les problèmes culturels, pris dans leur sens le plus large, concernent la difficulté de s'ajuster à de nouvelles normes sociales, à un nouvel environnement et influencent la formation de l'identité de l'étudiant immigrant.

Nous avons pu constater aussi combien la problématique de l'intégration des immigrants implique un grand nombre de variables. De plus, ces variables sont souvent très difficiles à isoler. Par exemple, il est très difficile de dissocier les problèmes causés par l'appartenance ethnique de ceux causés par l'appartenance à une classe socio-économiquement faible. Ces deux premières variables sont aussi

complexifiées par celles de l'univers psycho-social des valeurs, des motivations, des attitudes etc. A l'exception des attitudes et des conduites discriminatoires ou racistes, cet ensemble de variables ne semble pas avoir fait l'objet d'un grand nombre de recherche, à notre connaissance. Finalement, les politiques des différents gouvernements, qui rencontrent pour plusieurs raisons des difficultés d'application, représentent un autre paramètre important.

De toutes ces constatations, il semble ressortir que les étudiants immigrants, comparativement aux autres étudiants, partent défavorisés dans la structure actuelle de l'école et de la société. Heureusement, les politiques et les idéologies qui ont contribué à créer les structures actuelles font l'objet de critiques sévères comme nous l'avons démontré tout au long de notre revue de la littérature. Des batailles se gagnent progressivement, mais la guerre est loin, elle, d'être gagnée. On a obtenu que les manuels scolaires tiennent compte de la contribution historique, géographique et démographique des immigrants et qu'on inclut dans quelques universités des programmes de formation des maîtres contenant une sensibilisation à l'aspect interculturel. Il reste beaucoup à faire au niveau des attitudes, de l'orientation scolaire, des curricula, de l'aide psychologique etc.

La clientèle indochinoise qui représente un nouveau contingent important dans les écoles québécoises correspond à un certain nombre de paramètres identifiés dans notre bilan de la recherche. D'abord, elle forme une minorité visible, elle provient d'une culture asiatique probablement assez différente de la culture québécoise, elle parle une autre langue, elle n'a pas choisi de quitter son pays, elle arrive dans une situation économique précaire, et elle constitue un groupe assez grand pour provoquer plusieurs changements organisationnels dans le système scolaire.

La littérature nous indique que ce sont là des paramètres susceptibles de provoquer des problèmes d'intégration sérieux, autant de la part de l'ethnie dominante que de l'ethnie en processus d'adaptation. Nous pouvons identifier maintenant ces problèmes, mais malheureusement, aucune étude, à notre connaissance, n'existe au sujet de l'intégration des Indochinois au Canada, ou au Québec. Pouvons-nous appliquer les découvertes à cette ethnie?

De plus, comme la majorité des recherches que nous avons pu consulter ont eu lieu dans le Canada anglais, aux Etats-Unis et en Europe de l'ouest, pouvons-nous transposer ipso facto leurs observations à la réalité québécoise? Plusieurs éléments seront sûrement valables et utiles, mais il faudra considérer d'autres paramètres. D'abord, le Québec

est une minorité francophone d'un continent anglophone, composé de plusieurs autres minorités. La minorité la plus importante du Québec est anglophone et attire à elle depuis plusieurs décennies les nouveaux immigrants. Cette force d'attraction est alimentée par la présence de nombreux média anglophones, la présence massive de cette minorité dans la métropole montréalaise et par le succès économique du monde anglophone. Toutefois, depuis la loi 101, la culture francophone tente de s'imposer dans presque tous les domaines de l'activité sociale: marché du travail, communication, éducation, etc. L'étudiant indochinois, en venant au Québec, s'inscrit donc dans une situation culturelle très complexe, et aussi très ambigue.

Ce qui frappe dans l'ensemble des études et des recherches consultées, c'est qu'on tente très souvent d'expliquer les problèmes d'intégration à partir d'une vision limitée à une seule ethnie. On décrit par exemple, ce qui est vécu par les Noirs, ou les Indiens dans tel ou tel milieu; on fait ressortir aussi les comportements discriminatoires d'une certaine clientèle; ou encore on critique certaine politique ou idéologie. Il nous semble donc important d'explorer ces aspects au niveau de la réalité québécoise, mais aussi d'ajouter d'autres dimensions sans lesquelles l'analyse reste partielle. Comme les relations

entre les ethnies sont essentiellement dynamiques dans le sens qu'elles évoluent, et qu'il y a des changements qui interviennent de part et d'autre, il faut porter notre attention de façon spéciale sur l'interaction elle-même. Cela implique donc que l'on explore les qualités des interactions et les perceptions réciproques des ethnies. De plus, l'univers des valeurs, des motivations, des perceptions, fait partie d'une dimension pratiquement oubliée, à notre connaissance. Pourtant, le domaine interculturel en est un particulièrement chargé (Rocher, 1969).

Finalement, nous remarquons un souci très peu étendu de l'intervention, de la création et de l'application de programmes dans le milieu scolaire. Partout, on affirme qu'il faut éduquer les professeurs, créer du nouveau matériel didactique, changer les structures de l'école, et faire disparaître les comportements discriminatoires. Toutefois, très peu d'interventions psychologiques directes au niveau de la recherche semblent avoir été tentées. On laisse les écoles composer du mieux qu'elles peuvent avec cette situation. Au Québec, cette dernière constatation semble particulièrement vraie. Face à l'arrivée massive d'étudiants indochinois, le Ministère de l'éducation a été en état d'urgence, pour ne pas dire de panique. Il a fallu créer tout un réseau d'accueil sans avoir eu le temps de préparer

l'école. Personne ne connaît vraiment l'impact de ce nouvel apport sur le système d'éducation et les individus.

C'est en fonction de tous ces paramètres que la nécessité de développer une intervention au plan des relations inter-ethniques apparaît clairement, une perspective à plus long terme que ce rapport. Les problèmes très nombreux que la revue de la littérature nous a permis de constater nous font militer dans ce sens et nous permettent d'espérer qu'une intervention pourrait avoir un effet préventif. Comme l'intervention devra se limiter à l'intégration de deux groupes, les Indochinois et les Québécois, pour des raisons que nous avons déjà expliquées, et qu'il est essentiel qu'elle soit bien adaptée, il faudra d'abord procéder à une analyse en profondeur de ces clientèles, selon les dimensions mentionnées plus haut.

Cet objectif global d'analyse de la clientèle et d'intervention constitue actuellement la tâche du Collectif de Recherche sur l'Interaction des Ethnies (CRIE).

Les choix de l'équipe de recherche ont été conditionnés par les besoins perçus à partir de la revue de la littérature, comme nous l'avons fait ressortir. Toutefois, parce que la problématique s'inscrit profondément dans une réalité idéologique et politique canadienne et québécoise, il nous apparaît essentiel, avant d'introduire le cadre conceptuel de l'ensemble de la recherche, d'établir dans une perspective historique notre position idéologique.[1] Nous pensons que cette démarche est essentielle pour dévoiler une partie importante du curriculum non-dit de notre recherche.

Chapitre 3

Notre position idéologique par rapport aux idéologies canadiennes et québécoises

3. Notre position idéologique par rapport aux idéologies canadiennes et québécoises

3.1 Cheminement idéologique du Canada

3.1.1 L'idéologie de l'assimilation

Les recherches historiques de K.A. McLeod (1975,79) nous permettent de tracer un portrait de l'évolution idéologique du Canada. Le Canada est depuis le tout début de son histoire "occidentale" (1534) un pays multiculturel à cause de la présence simultanée des Amérindiens, des Français et des Anglo-saxons. Nous pouvons même dire qu'il l'a toujours été à cause de la multiplicité de tribus amérindiennes sur le territoire canadien (Burnet, 1979). Pour contenir cette diversité ethnique, le concept de l'unité deviendra donc une préoccupation grandissante des conquérants anglo-saxons.

A partir de la deuxième moitié du 19^{e} siècle et pendant presqu'un siècle, l'idéologie canadienne sera marquée par une vision assimilatrice afin de récupérer ce pluralisme et de le maintenir sous le parapluie anglo-saxon:

> "Cependant, l'idéologie de la communauté dominante anglo-saxonne était

> assimilatrice; l'idéal national valorisé dans la plupart des cas était en fonction d'une société homogène. La croyance développée qu'une unité et une vitalité nationales de l'état était dépendante de jusqu'à quel point il serait possible de développer une masse de citoyens qui se conforment et qui projettent un sentiment d'unité, d'unité à travers l'homogénéité." (McLeod, 1979: p. 78) 1

Pour McLeod (1975), la déclaration du Superintendant en chef de l'éducation, Egerton Ryerson en 1848, a posé un jalon important dans l'implantation de cette idéologie. Celui-ci préconisa le développement d'un fort patriotisme parmi les Canadiens de toutes les classes sociales et une canadianisation des immigrants nouvellement arrivés au pays. L'objectif général de cette politique devait être marqué par l'assimilation de tous les canadiens à une seule langue, une seule culture et aussi l'élévation morale et sociale des immigrants (Ray, 1981). L'arrivée massive d'immigrants irlandais de classe sociale défavorisée justifiait

---

1. "But the ideology of the dominant Anglo-Saxon community was assimilationist; the valued national ideal in most instances was for a homogenious society. The belief developed that a national state's unity and vitality was dependent upon the extent to which it could develop a citizenry that conformed to and in turn projected a sense of oneness, of unity through homogeneity."

en partie, selon Ryerson, l'établissement d'une telle politique. Il fallait le plus rapidement possible extirper le "vice" de ces étrangers et les empêcher de provoquer des désordres sociaux. (McLeod, 1975).

La canadianisation des immigrants visait donc un double objectif: assurer l'unité du Canada et exercer un contrôle social. Ryerson désigne l'école comme institution idéale pour atteindre cet objectif parce qu'elle intervient auprès de la jeune génération. L'école s'est donc vue attribuer les fonctions de canadianisation (ou d'assimilation) au nom de l'unité canadienne et de contrôle social en permettant aux jeunes immigrants et aux classes défavorisées de participer à la culture industrielle anglo-saxonne.

Cette période a aussi été marquée par l'idée d'une école nationale unilingue anglaise et non-sectariste. Dans plusieurs provinces, l'enseignement en d'autres langues que l'anglais a été complètement banni et on a mis sur pied un programme d'histoire et de géographie qui devait favoriser l'éclosion d'un fort patriotisme et accentuer la canadianisation des immigrants nouvellement arrivés. Face à cette politique, l'école détenait la clé de l'assimilation parce qu'elle investissait auprès de la seconde génération.

Seuls les francophones catholiques du Québec ont

résisté farouchement à cette politique par l'entremise très souvent, de l'église catholique. Langue et religion étaient très liées à cette époque, l'Eglise a joué un rôle majeur dans la préservation de la culture française. Comme les immigrants s'associaient davantage au peuple anglophone, les francophones étaient indifférents ou même hostiles aux immigrants. Pour les canadiens français, un comportement nataliste devait assurer la croissance démographique de l'ethnie.

3.1.2 Vers une idéologie d'intégration des immigrants

Il a fallu attendre la deuxième moitié du vingtième siècle pour voir cette idéologie de l'assimilation se modifier substantiellement. Plusieurs facteurs sont responsables des changements dans les politiques des gouvernements. Voici, à notre avis, ceux qui ont le plus marqué l'évolution du Canada au cours du 20^{e} siècle. De nombreux immigrants gravissent lentement l'échelle sociale et ruinent ainsi le pouvoir nationaliste des anglo-canadiens (McLeod, 1975). L'échec de l'idéologie américaine du "Melting Pot" force l'opinion publique à admettre que cette vision est loin de la réalité sociale (Laferrière, 1981) et qu'il est impossible de niveler les différences

ethniques par une seule politique de développement du nationalisme. Le courant de sympathie du Canada à l'égard du mouvement de défense des droits civils aux Etats-Unis, surtout au sujet du droit de vote des Noirs, oblige le Canada à un accueil plus ouvert des revendications des minorités ethniques (McLeod, 1975). La création du concept de la "mosaïque canadienne" (Gibbon, 1938) qui inspirera plus tard la politique du multiculturalisme et qui donnera naissance au cliché bien répandu de "l'unité dans la diversité" est un autre de ces facteurs malgré la critique sévère faite par Porter (1965). Ce dernier l'a qualifié de verticale en ce sens qu'elle favorisait fortement les anglo-saxons à cause de sa structure même. Seuls les Anglais,d'origine britannique, pouvaient atteindre une certaine mobilité sociale, parce qu'ils contrôlaient tous les palliers de la hiérarchie sociale. Finalement, nous voudrions soulever un dernier élément très important dans le façonnement d'une politique qui a créé le concept de multiculturalisme. C'est la création en 1963 de la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le multiculturalisme (Ministre d'état au multiculturalisme, 1978). Partie avec le mandat de structurer une politique de bilinguisme et de biculturalisme, cette Commission a donné naissance à la conception multiculturelle du Canada. Le pays n'appartenait

pas seulement à deux peuples "fondateurs", mais aussi aux Amérindiens, ici bien avant eux, et aux dizaines d'autres ethnies (Ministre d'état au multiculturalisme, 1978; Burnet, 1979).

La politique officielle a été annoncée par P.E. Trudeau en 1971. En dépit de la conclusion générale du rapport qui ne stipulait pas l'adoption de seulement deux langues, elle est devenue la politique du multiculturalisme dans un cadre de bilinguisme. Le gouvernement a donc reconnu officiellement la présence et la contribution des ethnies autres que les Anglo-saxons et les Français. De plus, il veut favoriser la préservation de leur culture et plusieurs programmes ont été créés à cet effet. Par contre, cette idéologie a été endossée dans une politique reconnaissant deux langues officielles: le français et l'anglais. L'élément linguistique devant être le lien unificateur de toutes les ethnies du Canada (Ministre d'état au multiculturalisme, 1978).

Depuis la décennie que cette politique dure, elle a eu le temps de prêter le flanc à plusieurs critiques. Nous avons déjà mentionné plus tôt combien la politique de bilinguisme restreignait l'usage et la reconnaissance des autres langues (Burke, 1981, Rocher, 1969). Plusieurs

ont aussi dénoncé la distance entre l'énoncé des politiques et la pratique (Burke, 1981; Kehoe, 1981; Laferrière, 1981; Burnet, 1979). Laferrière (1981) a de plus fait ressortir plusieurs risques, ou effets de la politique. Par exemple, il perçoit un danger de développer l'ethnocentrisme autant chez les minorités que chez les majorités des différentes provinces, de favoriser, dans certains cas, l'isolement et la ghettoisation, de susciter le rejet par les groupes majoritaires. En effet, si une culture minoritaire très différente des majorités canadiennes conserve ses caractéristiques propres et même se développe, ses membres risquent de s'enfermer dans une espèce de ghetto paralysant toute mobilité sociale et participation à la société en général.

Burnet (1979) quant à lui, fait ressortir trois grandes ambiguités ou insuffisances de la politique. D'abord, il remet en question la possibilité de maintenir effectivement plusieurs cultures au Canada. Pour lui, la préservation de l'identité ethnique à l'aide d'une structure symbolique est faisable, mais pas une conservation réelle de la culture, à l'exception d'ethnie très isolée comme les Huttérites. Deuxièmement, la politique oublie toute une partie des membres des minorités ethniques: les immigrants, qui sont beaucoup plus préoccupés par l'ajustement culturel que la préservation de leur culture. Finalement, l'objectif

général de favoriser l'égalité parmi les différentes ethnies est loin d'être clair pour tout le monde: "Ce que divers peuples concernés par l'administration de la politique évaluent comme désirable n'est pas clair." (p. 48)[1]

De nombreux chercheurs ont aussi montré combien cette politique était loin d'être appliquée au niveau de l'éducation. Très peu de curricula de formation des maîtres ont des éléments de sensibilisation à la présence de minorités dans les écoles (Ray, 1980, 1981). La structure scolaire, même en milieu scolaire, reflète uniquement, dans son curriculum non-dit, la culture scolaire dominante (Kehoe, 1981). Le matériel didactique commence à peine à s'adapter aux besoins de la réalité multi-ethnique canadienne et de nombreux problèmes dans la façon de communiquer l'histoire canadienne aux immigrants restent sans réponse (Pratt, 1981; Laferrière, 1981). La présence en assez grand nombre et la formation de conseillers scolaires multiculturels comptent aussi parmi des lacunes importantes (Wolfgang, 1981). L'engagement de professeurs provenant de minorités devient un défi quasi insurmontable à cause des coupures budgétaires ou du gel des effectifs enseignants, presque partout au Canada (Head, 1981). Enfin, pour mettre un terme à cette

---

1. "What various people concerned with the administration of the policy envisage as desirable is not clear".

liste qui pourrait encore s'allonger, mentionnons un aspect majeur de notre revue de la littérature: la présence de beaucoup d'intolérance et de discrimination dans les écoles, autant de la part des étudiants que des professeurs, des membres de la direction et des professionnels non-enseignants (Head, 1981).

3.2 Particularités du Québec

Sans reprendre de façon aussi détaillée le cheminement idéologique et politique du Québec au sujet de l'intégration des immigrants et des minorités, mentionnons quelques jalons importants. Comme le dit avec justesse Laferrière (1981), la politique du multiculturalisme a été adoptée par plusieurs provinces de façon presqu'intégrale, mais quelquefois, comme dans le cas du Québec, sous d'autres noms. Toutefois, il y a des particularités très importantes qu'on ne peut passer sous silence à cause de l'impact évident sur le sort réservé aux minorités et aussi sur la position que nous prendrons.

Disons tout de suite, que la culture française du Québec a la position souvent ambigue d'être à la fois une minorité et une majorité: minorité face au fait anglais

nord-américain d'abord et canadien ensuite, et une majorité en tant que province à dominance linguistique française, dans une proportion d'environ 80%. Le cheminement historique du Québec a été marqué par la conservation d'une identité québécoise forte fondée sur la survie séculaire d'une langue et d'une culture française (Laurin, C., Ministre d'état au développement culturel, 1978).

Avant les années soixante, la culture française a été préservée à cause de la mission agricole et colonisatrice que le Québec s'était donné. Jusqu'à la révolution tranquille des années soixante, le Québec était replié sur lui-même. Langue, terre et religion ne faisaient qu'un et se soutenaient l'un l'autre.[1]

A partir de la révolution tranquille, le Québec s'est ouvert au monde davantage; et des structures politiques se sont créées pour préserver le fait français au Canada et en Amérique du Nord. Ainsi, en 1961, nous assistons à la création du Ministère des affaires culturelles. En 1965, Laporte écrit son livre blanc sur la culture dans lequel il développe le concept de l'identité culturelle et préconise la prise en main des leviers de la culture.

---

1. Toute la littérature québécoise d'avant 1960 est un reflet de cette idéologie.

En 1968, c'est la création du Ministère québécois de l'immigration parce que le Québec veut orienter son immigration en fonction de ses priorités culturelles et économiques. L'élection, en 1976, d'un parti politique à tendance souverainiste, renforce encore l'intention de protéger cette identité et cette culture française. L'entente Cullin-Couture en 1978 permet au Québec de sélectionner lui-même ses immigrants et par conséquent d'influencer encore davantage son destin dans le choix de ses nouveaux arrivants. Enfin, la publication, par le ministre d'état au développement culturel, du livre blanc sur la politique québécoise du développement culturel (1978) marque un autre jalon important dans la définition d'une politique d'intégration des immigrants ou des minorités au Québec.

Cette politique, tout comme celle du multiculturalisme, veut préserver l'identité propre de ses minorités tout en permettant l'échange culturel. Toutefois, l'avènement de la Loi 101 accorde au Québec une prédominance de la langue française. En tant que minorité, elle développe des mécanismes de survie créant pour le Québec une politique de multiculturalisme dans un cadre unilingue francophone. C'est dans ce contexte que le Ministère de l'éducation précise son rôle par rapport aux immigrants. Il veut déployer tous les efforts nécessaires pour aider les minorités

à s'adapter à la langue et à la culture de leur milieu d'accueil, tout en conservant le souci de préserver les valeurs propres de leur langue et culture d'origine (Ministre d'état au développement culturel, 1978). Ce modèle, quoique conçu davantage en fonction d'un concept de survie que d'unification, contrairement au Canada, possède pratiquement les mêmes défauts et ambiguités du multiculturalisme et bilinguisme canadien (Vachon, 1981; Laferrière, 1981; Burnet, 1979) que nous avons déjà soulevés. La formation récente de l'association Alliance-Québec suffit à démontrer combien les Anglophones de toute origine se sentent exclus d'une telle politique et perçoivent la Loi 101 comme répressive.

3.3 Notre position idéologique

En plus des problèmes d'ethiques "ordinaires" de la recherche sociale ou de la recherche en éducation, soulevés par le choix des échantillons et des instruments de mesure, la passation des tests, le compte-rendu des résultats, le choix des références, etc. (Selltiz, 1977), nous croyons que nous devons rendre public notre position idéologique par rapport à cette recherche. En effet, malgré les meilleures intentions d'objectivité possible, la recherche

sociale souffrira toujours d'un biais culturel, idéologique, politique,à cause de son existence même, à l'intérieur d'un certain système sociétal. En précisant notre point de vue, notre démarche se clarifie et nous rendons public une bonne partie du curriculum non-dit qui se glisse dans toute recherche, à notre avis. Cela est d'autant plus important que notre recherche vise l'intervention auprès des étudiants indochinois et québécois. Si par exemple, une intervention avait pour objectif d'amener les Indochinois à penser de façon identique aux Québécois, cela mènerait au conformisme social et à l'assimilation. Au contraire, si elle est davantage orientée vers l'affirmation des deux identités, tout en maintenant un terrain d'échange, elle préconise l'intégration des deux groupes à ce moment-là.

L'exposé que nous avons fait du cheminement historique des idéologies canadiennes et québécoises, par rapport aux immigrants et aux minorités, permet aussi de nous situer plus clairement. Ce n'est pas par hasard que le Canada a adopté une politique du multiculturalisme; c'est l'aboutissement d'un long processus. Cela est tout aussi vrai pour la politique d'intégration du Québec. En tant que Canadien et Québécois, nous sommes tous influencés par ces

idéologies. De plus, la recherche passée ayant aussi contribuée d'une certaine façon au façonnement de ces politiques et idéologies, il nous semble d'autant plus important de nous situer clairement par rapport à celles-ci.

L'histoire nous offre jusqu'à présent un ensemble d'idéologies de l'insertion de l'immigrant dans la société, allant de l'assimilation pure et simple jusqu'à l'intégration. Toutes les politiques et les actions ayant soutenu ces idéologies ont été appliquées avec un succès très relatif et ont soulevé de nombreuses critiques, comme nous avons pu le constater.

D'emblée, nous favorisons l'idéologie d'intégration parce qu'elle permet un enrichissement mutuel entre la société d'accueil et le groupe d'immigrant. Toutefois, cette intégration n'est pas spontanée et requiert un certain processus. Comme membres d'une équipe de recherche, nous l'avons déjà dit, nous choisissons d'intervenir dans ce processus dans le monde scolaire au niveau secondaire pour favoriser l'intégration des immigrants indochinois.

Cette idéologie, respectueuse autant des immigrants, des minorités que des membres de la culture dominante, reste toutefois souvent loin de la réalité dans l'application de ses politiques. C'est donc à ce niveau qu'il faut

être plus précis et soulever les questions qui nous semblent les plus importantes.

Comment une majorité (les étudiants québécois) et une minorité (les étudiants indochinois) peuvent-ils entrer en interaction de façon à produire un enrichissement mutuel? Les notions de majorité et de minorité nous semblent être parmi les plus importantes. D'abord, cette majorité qui parle français et qui représente le modèle auquel la minorité veut s'adapter, est en position de pouvoir à cause du nombre même et peut donc résister avec beaucoup plus de force à l'intégration des minorités. Les attitudes, motivations, comportements, valeurs de cette majorité deviennent donc des élément aussi importants que ceux de la minorité. Plus encore, ces échanges entre les deux ethnies à ce niveau représentent un processus très complexe qu'il convient de bien mettre en lumière pour éviter que dans les faits, nous assistions à l'assimilation des Indochinois. A l'école, ce processus est d'autant plus important que dans l'histoire, celle-ci a souvent été perçue comme une institution d'assimilation par excellence (McLeod, 1968).

L'échange enrichissant signifie aussi que la minorité et la majorité ajusteront chacun leur modèle culturel de façon à rencontrer les besoins des deux ethnies. Jusqu'à

quel point la culture dominante peut-elle changer? Comment les différences ethniques peuvent-elles être respectées par tous les intervenants scolaires, étudiants, professeurs, professionnels non-enseignants, etc.?

A cause de la réalité historique et politique du Québec, nous pensons que la langue scolaire doit être le français. Sans empêcher les Indochinois d'interagir entre eux dans leur langue, il est indispensable qu'ils apprennent le français et l'utilisent pour pouvoir communiquer avec leurs pairs québécois et ensuite participer à la société en général. De plus, nous pensons qu'ils contribueront aussi à la survie de la langue française en Amérique du Nord.

D'autres différences au niveau des valeurs, des comportements, des attitudes exigent une position beaucoup plus nuancée. Il est impossible de catégoriser les valeurs, les comportements ou les attitudes acceptables de part et d'autre , cela est bien évident. Ce qu'il faut souhaiter, c'est d'amener les deux groupes à échanger sur ces différences et à comprendre leur importance dans l'organisation de la vie de chacun, mais en même temps, il faut aussi permettre aux étudiants, de découvrir leurs similitudes. Cela permettra peut-être de circonscrire les intolérances,

la discrimination et le racisme.

Faisant partie de la majorité, ou de la culture dominante, nous sommes aussi obligés d'admettre que le point de vue que nous adopterons sera toujours celui d'un occidental. Il faut donc se résigner à accepter ce biais et composer avec lui en souhaitant qu'il ne nous aveugle pas complètement. De toute façon, nous croyons qu'il serait illusoire d'essayer de se mettre dans la peau des Indochinois et de devenir ainsi objectif à leur égard.[1]

---

1 Pour pallier cette lacune, le CRIE s'est adjoint des consultants indochinois. Ceux-ci, lorsqu'ils étaient disponibles, ont assisté aux rencontres de planification. Enfin, le CRIE s'est engagé à publier en annexe leurs commentaires et réactions face aux rapports.

Chapitre 4

Notre cadre conceptuel

4. Notre cadre conceptuel

Le cadre conceptuel que nous décrivons ci-dessous s'inspire principalement de la théorie en émergence de l'intégration psycho-sociale développée par le Collectif de Recherche sur l'Interaction des Ethnies (CRIE) de l'Université de Sherbrooke. En voici les grandes lignes.

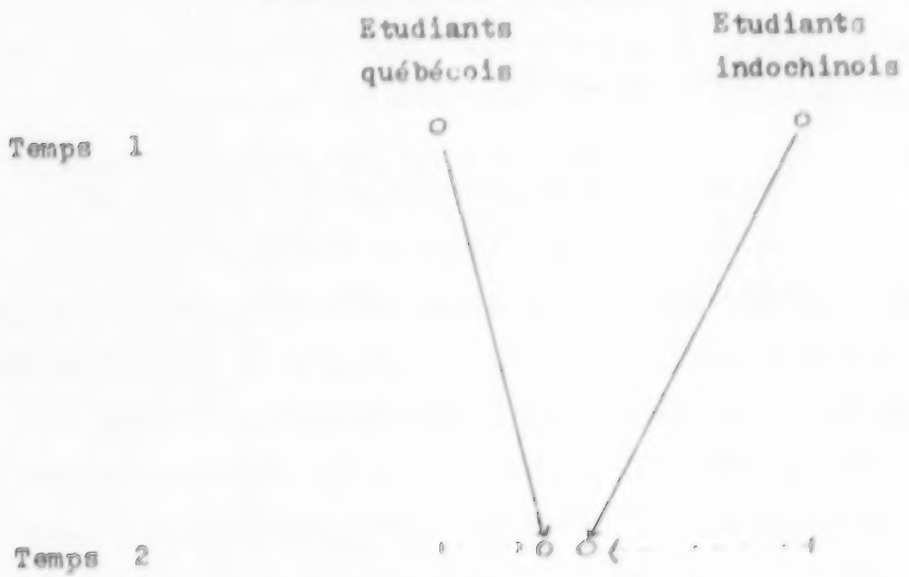
4.1 L'interaction des ethnies

En prévilégiant l'intégration des ethnies, avec les nuances que nous avons apportées, nous formulons implicitement une hypothèse au niveau du processus d'interaction. Dans un premier temps, nous estimons que des groupes d'étudiants québécois et indochinois interagissant ensemble pendant un certain temps devraient changer tous les deux. De plus, dans un deuxième temps, ce changement devrait s'accentuer si les étudiants participent

à un programme axé sur l'aspect affectif des échanges. Vraisemblablement, le groupe minoritaire dans l'école et dans la société, devrait se modifier davantage que le groupe majoritaire pour des raisons déjà soulevées. La figure I illustrant le cheminement parcouru par les deux groupes, fait ressortir que le groupe minoritaire est contraint à un changement important de ses valeurs, attitudes, comportements, mais aussi que le groupe majoritaire amorcera le même processus. La menace de l'assimilation devrait ainsi être écartée, même à long terme.

FIGURE I

Cheminement des étudiants



De plus, le processus d'interaction devrait s'améliorer quantativement et qualitativement. Comme les recherches ont largement démontré combien les immigrants faisaient l'objet de discriminations de toutes sortes, l'implantation d'un programme adéquat devrait non seulement faire diminuer ces comportements, mais augmenter les échanges ouverts entre les deux ethnies (Ijaz, 1981).

Le fait d'aborder la problématique d'intégration des ethnies par le biais de l'interaction, nous conduit à privilégier un modèle psycho-social pour l'ensemble de notre recherche.

4.2 Un modèle psycho-social

Le modèle psycho-social nous permet de nous situer aux confins des deux dynamiques principales impliquées dans le processus d'intégration, soit celle de l'individu et celle du groupe. Le cadre d'analyse et d'intervention nous permet d'utiliser et de généraliser au niveau d'un groupe, les phénomènes des individus. Nous pouvons donc observer ce qui se passe chez l'individu et aussi chez le groupe. Entre l'analyse macroscopique de type sociologique qui tend à universaliser les phénomènes et l'analyse microscopique de type psychométrique qui tend à les personnaliser.

il y a le modèle mésoscopique. Celui-ci permet, malgré certaines difficultés, de centrer l'observation à la jonction des deux: entre le sociologique et le psychologique, entre l'extrapersonnel et l'intrapersonnel (Nuttin, 1980).

Le choix d'un modèle psycho-social ou mésoscopique devient encore plus important lorsqu'une intervention est impliquée. En effet, nous pensons que le groupe changera plus profondément si nous rejoignons chacun des individus. De plus, il nous apparaît plus difficile d'avoir un impact sur un groupe si nous nous limitons à intervenir seulement auprès de lui, sans le percevoir en relation avec d'autres groupes. Dans le domaine inter-ethnique, il devient important de pouvoir observer des mouvements d'ensemble des groupes impliqués pour mesurer l'impact de l'intervention.

4.3 L'intégration, un processus de l'interaction

Jusqu'à maintenant, nous avons toujours parlé de processus d'intégration; cela implique donc des étapes franchies à l'intérieur d'un laps de temps plus ou moins long. Nous décrivons donc le cadre conceptuel du CRIE permettant de décrire ce processus. Certes, le modèle que nous exposons ici est loin d'être définitif, il constitue davantage

une tentative de description, à partir de la théorie et des recherches disponibles sur ce type de phénomène, d'un processus fort complexe. En présentant ce cadre théorique, nous souhaitons pouvoir situer notre processus de description de la clientèle dans un cadre de référence général. Ce processus comprend le choix d'un modèle opératoire, l'analyse et l'interprétation des données, et surtout l'énoncé de quelques hypothèses susceptibles de guider le CRIE dans son choix d'un programme d'intervention.

Comme le démontre le tableau 4, le processus d'intégration se définit en fonction de deux axes. L'axe vertical représente l'individu avec sa hiérarchie des besoins. Conformément au modèle de Maslow, les besoins physiques sont les premiers à combler. Si l'individu ne mange pas, il aura beaucoup de difficulté à se concentrer sur ses besoins psychiques. En haut de la hiérarchie des besoins, nous retrouvons ceux qui concernent l'aspect social. Pour satisfaire ces besoins, l'individu doit obligatoirement se tourner vers son environnement (Nuttin, 1980). Ici, l'environnement de l'individu ou du groupe est constitué des membres de son propre groupe ethnique, mais aussi, et en grande partie pour les Indochinois, par l'autre groupe ethnique. L'axe horizontal, quant à lui, décrit en termes systémiques l'étape à laquelle l'individu, ou le groupe

est rendu dans son processus. Pour illustrer certains carrefours importants dans ce cheminement, nous utilisons des métaphores s'inspirant des théories de Bertalamy (1962), Werner (1957) Reese (1970) et Merlino (1975).

Les analogies du calque, mécanique et organique constitueront les trois principales phases de l'axe horizontal de l'intégration des immigrants. Disons tout de suite que ceux-ci ne parviennent pas tous à "l'intégration", qui représente le stade optimum d'insertion sociale connu jusqu'à présent (Berry 1975, 1981). Ces analogies se comprennent si l'on accepte que l'immigrant ou son groupe représente une "partie" d'un "tout" social, la société d'adoption. En bref, dans l'analogie du calque, la minorité ethnique (ou l'individu) est présente dans le milieu d'accueil. Pour toutes sortes de raisons comme les difficultés linguistiques, économiques, sociales, etc., cette minorité n'a d'autre choix que d'essayer de copier le fonctionnement du modèle social pour satisfaire ses besoins les plus primaires. C'est donc une partie nouvellement greffée au tout, avec tous les dangers et risques que cela sous-entend; notre revue de la littérature a été très éloquente à ce sujet. Dans l'analogie mécanique, la minorité est acceptée dans la mesure où elle ne menace pas le tout, elle fonctionne de façon efficace avec le tout en suivant,

Tableau 4

Intégration psycho-sociale des immigrants

Phases	du calque	mécanique	organique
Définition	Survie	Fonctionnel	Interactif
Analogies	Maquillage	Bras mécanique	Organe du corps
Physique (Biologique) Extra personnel	I- Prendre les apparences du pays d'accueil E- Intégration territoriale Ex: formation de ghettos	I- Autosuffisance économique connaissance et utilisation des mécanismes institutionnels E- Au dessus du seuil de pauvreté - La société n'offre pas de soutien économique direct.	I- Est capable d'égaliser les normes moyennes de salaire E- Etre en emploi et efficace Devient productif, ajoute au PNB
Psychologique (infra personnel)	I- Evite la maladie mentale E- Pas de services particuliers offerts à cette clientèle	I- Sa nouvelle situation lui apporte des frustrations mais aussi des gratifications E- La société tolère sa présence comme étranger	I- Sent qu'il s'épanouit au contact de la nouvelle société E- La société le considère comme individu sans distinction de sa face, sans discrimination aucune
Social interpersonnel	I- Subit les valeurs de la société nouvelle (soumission aux modèles sociaux) E- Tolère la présence physique des immigrants mais il existe quand même de la discrimination	I- S'accommode de la structure sociale - Capable d'échanger sur une base superficielle - Quelques amis d'intérêts communs E- Organise des activités qui font ressortir les différences culturelles - Minorisation des immigrants - Paternalisme	I- Il est un individu parmi tant d'autres, ne s'identifie pas constamment à son groupe d'origine E- La société le considère comme un de ses membres - Elle porte un intérêt à ses caractéristiques personnelles incluant celles d'origine ethnique

Légende: I = Individu
E = Environnement

au moins en surface, les règles du jeu de la société d'adoption. Finalement, l'analogie organique décrit la minorité dans un fonctionnement harmonieux avec le tout, où nous assistons véritablement à un échange, un enrichissement mutuel. (Vachon, 1982).

Selon Maslow (1970) et surtout Nuttin (1980) l'individu ne peut satisfaire ses besoins de tout ordre sans interaction avec les milieux dans lesquels il évolue. Il s'ensuit donc que l'intégration sociale passe par la satisfaction des besoins intermédiaires et conduit nécessairement à un système organique. Ausci, selon notre hypothèse, plus le besoin se situe à un niveau élevé sur l'axe horizontal, plus il nécessite une interaction de type organique. Dans notre tableau 4, l'intégration optimale est sociale et se trouve aux extrêmes des axes horizontaux et verticaux, en bas à droite.

Ce cadre théorique se présente très modestement comme une hypothèse à raffiner et à nuancer. Il nous est très utile pour définir de façon plus cohérente, à l'intérieur d'une vision plus globale, notre corpus de recherche. Jusqu'à maintenant, il a surtout été alimenté par notre revue de la littérature et quelques consultations dans le domaine. Il s'enrichira, nous l'espérons, des résultats

de notre recherche et des autres recherches actuellement en cours ailleurs.

4.4 L'encadrement théorique de notre démarche

Pour le moment, nous, du CRIE avons limité notre corpus de recherche à partir des considérations sociales déjà mentionnées plus tôt. Dans notre schéma théorique de la figure II, cela signifie par exemple, que nous délaissons toute la partie des besoins physiques de l'axe horizontal pour des raisons bien évidentes. D'abord, le fait que nos sujets soient des étudiants de niveau secondaire, donc d'âge mineur au sens de la Loi, la responsabilité de la satisfaction de ces besoins incombe avant tout aux parents. De plus, à cause des limites propres à la recherche en général en éducation et à notre recherche en particulier (objectifs, ressources financières, méthodologie, etc.),nous avons décidé de ne pas inclure le niveau physique dans nos préoccupations. Cela ne signifie en rien que nous minimisons l'importance de ces besoins, mais que nous ne pouvons exercer pratiquement aucun contrôle à leur sujet.

Le point de vue mésoscopique et psycho-social de notre recherche, compte tenu de notre clientèle, nous permet de nous centrer sur l'interaction des ethnies indochinoises

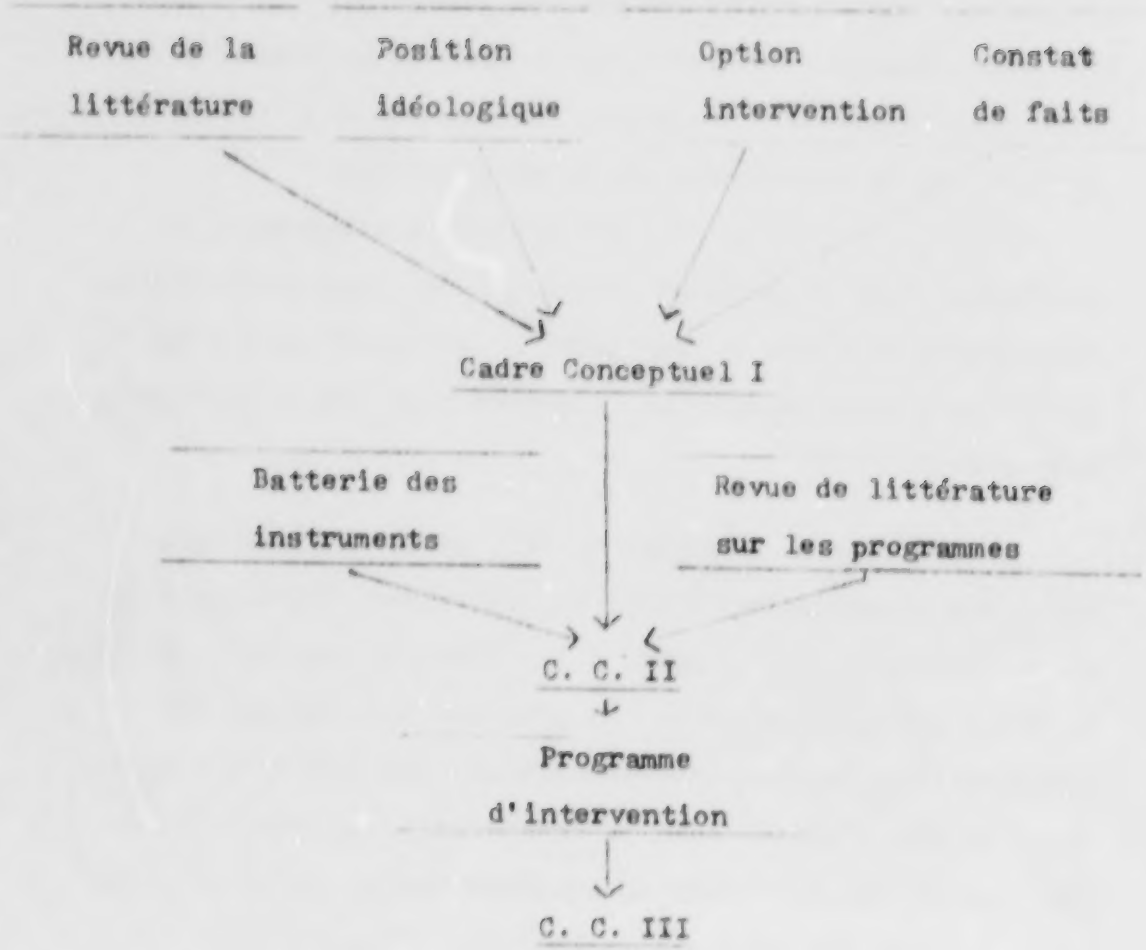
avec les Québécois et aussi nous autorise un contact individualisé avec nos sujets. Cette dernière dimension orientée vers l'aspect psychologique est possible et importante car elle permettra de justifier le type de programme que le CRIE devra utiliser. L'analyse des données déjà recueillies au sujet de la description de notre clientèle

et les données qui suivront le programme, tout en raffinant notre modèle, nous donneront la possibilité de mieux situer notre clientèle et peut-être de faire des propositions plus adéquates pour les intervenants scolaires.

La démarche de l'équipe du CRIE permettra donc dans plusieurs étapes successives, de réévaluer constamment le cadre théorique (cf. figure 2). D'abord, les faits publics, la revue de la littérature, la position idéologique et l'option interventionniste constituent les premiers éléments ayant guider l'équipe dans la construction du cadre conceptuel, ou théorique. Dans un deuxième temps, celui-ci a été utile pour la sélection de la batterie d'instruments qui serviront nos clientèles. Les résultats de cette batterie et une revue de la littérature au niveau des programmes amèneront vraisemblablement à préciser encore davantage le

FIGURE 2

Cadre théorique du CRIE



cadre conceptuel. Ce nouveau modèle, inspirant le CRIE dans la construction de son programme, sera encore alimenté en une troisième étape par les résultats de son application.

Chapitre 5

Notre modèle opératoire

5. Notre modèle opératoire

Rendre opérationnel un cadre conceptuel tentant d'englober toute la réalité de l'insertion d'un immigrant ou d'un groupe d'immigrants dans une nouvelle société présente, en soi, une grande difficulté.

Nous reconnaissons tout de suite qu'il est impossible dans le cadre d'une seule recherche, de toucher tous les aspects de l'insertion des immigrants dans une nouvelle société, comme nous l'avons déjà mentionné à quelques reprises. Il a donc fallu faire des choix reflétant nos préoccupations au moment de développer notre modèle opératoire. Celui-ci a pris forme en fonction de l'objectif général du CRIE. Nous présenterons donc d'abord celui-ci, pour ensuite préciser les objectifs de ce premier rapport. Ensuite, avant de décrire notre modèle d'opérationnalisation des objectifs, nous indiquerons les contraintes auxquelles nous avons dû faire face, étant donné que cela a influencé la conception du modèle opératoire et le choix de nos instruments. Aussi, nous présenterons le choix des instruments de mesure faisant l'objet de ce rapport.

Nous avons déjà mentionné dans la partie portant sur le cadre conceptuel l'existence de cette batterie de mesures développée par le CRIE. Comme une description de ces instruments constituera la deuxième partie du rapport, nous

nous limiterons simplement à les identifier et à les situer dans le modèle opératoire.

5.1 Les objectifs généraux du CRIE

Le premier objectif consiste à récolter une somme d'informations factuelles et perceptuelles au sujet des différents milieux de socialisation des étudiants québécois et indochinois des secondaires quatre et cinq. Cet objectif implique que nous utilisons des instruments de mesure nous permettant de recueillir des données descriptives de nos échantillons au plan de leur vision de la société, de l'école, de la famille et d'eux-mêmes.

Le deuxième objectif est aussi descriptif, mais concerne, cette fois-ci, l'interaction entre les ethnies. Il s'agit donc de décrire les principales caractéristiques des relations entre les étudiants québécois et indochinois des degrés scolaires identifiés plus haut. Ces deux objectifs nous permettent donc de nous situer sur l'axe vertical de notre modèle conceptuel, aux niveaux psychologique et social, et sur l'axe horizontal, à une des phases de la dynamique de l'insertion des immigrants dans la société québécoise. Ainsi, le CRIE fera d'abord un portrait global de chacune des ethnies au plan de leur univers des valeurs, des motivations, des attitudes, et décrira les caractéristiques de leur

interaction. Son dernier objectif de recherche consiste à développer un programme d'intervention favorisant l'interaction entre des étudiants de ces deux ethnies.

5.2 Les contraintes dans la conception du modèle opératoire

Dans la conception de notre modèle opératoire, nous avons dû tenir compte d'un ensemble de contraintes de différents ordres. Nous avons regroupé les principales à l'intérieur de plusieurs catégories: les contraintes idéologiques, théoriques, méthodologiques et organisationnelles. Précisons tout de suite que celles-ci ont particulièrement influencé la sélection de nos instruments de même que la conception de notre batterie de mesures.

5.2.1 Les contraintes idéologiques

Comme nous avons opté pour l'idéologie de l'intégration, il devient essentiel de considérer sur le même pied les deux populations ethniques concernées par notre recherche. Cela signifie que nous ne décrirons pas les étudiants indochinois en fonction de leur insertion aux étudiants québécois, mais que nous analysons les caractéristiques propres des deux ethnies, et que nous les comparerons sans privilégier l'un ou l'autre. Nous espérons ainsi pouvoir dégager des hypothèses sur leur interaction. C'est la réciprocité de leur relation qui nous intéresse.

5.2.2 Les contraintes théoriques

A partir de l'analyse de la situation du Québec au sujet de l'immigration et aussi en fonction du modèle conceptuel que nous avons présenté, nous avons fait l'hypothèse qu'il était plus urgent d'intervenir au niveau psycho-social, dans une perspective mésoscopique. Cela nous contraint donc d'analyser et d'intervenir (au niveau du CRIE) au plan des valeurs, motivations, attitudes et comportements.

5.2.3 Les contraintes méthodologiques

Les contraintes méthodologiques sont de plusieurs ordres. Notre décision d'opter pour la recherche inter-ethnique nous oblige à toujours conserver en perspective l'idée d'une interaction entre les ethnies. Au plan descriptif, il nous a semblé qu'une étude comparative nous permettait de conserver cette vision d'interaction entre les deux ethnies.

A notre connaissance, il s'agit de la première recherche au Québec, et même au Canada qui traite du problème de l'intégration des Indochinois au milieu scolaire. Comme les instruments se prêtant à cette analyse sont rares, il nous apparaissait important de travailler d'abord à dégager une vision globale de cette réalité. Cela nous situe d'emblée dans le champ de l'exploration et de la description.

Une autre contrainte réside dans l'administration de notre batterie. Deux raisons nous ont incités à appliquer

la batterie une seule fois et à l'intérieur d'une période de temps restreinte. D'abord, comme plusieurs dimensions de notre batterie portent sur les perceptions et que celles-ci varient assez rapidement, nous étions contraints à une seule administration. Deuxièmement, la recherche en milieu scolaire occasionne plusieurs inconvénients organisationnels (déplacements d'étudiants, arrêts de cours, changements d'horaire, etc.). Il faut donc, en autant que faire se peut, concentrer l'administration de la batterie de tests en une ou deux séances. La passation collective des instruments appropriés est aussi requise pour limiter encore une fois la durée de l'administration de questionnaires en milieu scolaire.

Une dernière contrainte fort importante, et surtout très difficile à surmonter, réside dans la comparaison même de deux ethnies. Face au problème épineux de la validité interculturelle de nos instruments, nous avons opté pour une solution éliminant, à notre avis, l'ambiguité des mesures traduites en deux langues ou des mesures administrées par des intervenants des deux ethnies. En choisissant des questionnaires d'origine et de conception occidentales, nous avons voulu éviter le piège d'essayer de traduire ou de faire traduire des concepts

et des mots n'ayant pas nécessairement leur équivalent linguistique dans l'autre langue. De plus, comment s'assurer de la validité de la traduction? Aurions-nous dû laisser passer notre batterie en Indochine pour nous assurer que les questions tiennent vraiment compte de la réalité culturelle de cette partie du monde? Il est bien évident que cela est impossible et même futile. De plus, leur réalité culturelle a changé avec les bouleversements politiques qu'ils ont connus.

Nous sommes conscients que ce problème méthodologique a aussi des implications d'ordre ethique à cause de l'utilisation incontrôlable que quiconque peut faire des résultats. Nous admettons donc que notre batterie contient un biais fondamental, que nous avons tenté de minimiser avec une pré-expérimentation et des consultations avec un chercheur indochinois, mais qui ne peut être éliminé totalement. Il faut bien reconnaître que malgré les meilleurs intentions du monde, nous resterons toujours incapables de penser comme un Indochinois et de nous mettre parfaitement dans sa peau.

Notre pré-expérimentation et nos consultations avec ce chercheur indochinois nous a aussi sensibilisé à l'aspect compréhension linguistique de notre instrument. Nous

avons donc sélectionné nos sujets et modifié le questionnaire original de façon à éliminer au maximum cet effet sur la validité de nos résultats. Nous présenterons d'ailleurs en détail le processus que nous avons suivi au sujet de cette question dans la partie réservée à notre instrument.

5.2.4. Les contraintes matérielles

Les contraintes matérielles que nous avons eu à subir sont essentiellement d'ordre organisationnel et financier. D'abord, à cause du nombre réduit de sujets indochinois de secondaire quatre et cinq à Sherbrooke, nous avons dû administrer notre mesure à Montréal où le bassin est beaucoup plus vaste. Ensuite, les dimensions des budgets de recherche étant réduites, il fallait donc réduire au maximum les coûts d'un déplacement d'une équipe à l'extérieur. Il fallait donc concentrer l'administration des questionnaires dans une période de temps assez limitée.

5.3 Les dimensions de l'ensemble des mesures du CRIE

Plusieurs considérations, comme nous l'avons démontré,

conduisent à l'opérationnalisation de nos objectifs et à la sélection d'un instrument de mesure. C'est à la suite d'un long cheminement que ce choix s'effectue. Celui-ci doit respecter les besoins que nous avons découverts suite à notre revue de la littérature, notre option idéologique, notre cadre conceptuel, notre position à long terme en faveur de l'intervention, et finalement les contraintes exposées plus haut. Nous exposerons donc maintenant le modèle opératoire des dimensions[1] des mesures du CRIE.

---

1 Par dimension, nous entendons des regroupements de variables dépendantes.

5.3.1 Les dimensions du modèle opératoire du CRIE

Les dimensions faisant partie du modèle du CRIE se divisent en deux grandes catégories: d'abord la description des populations cibles selon un point de vue psychosocial; et ensuite la description de leur interaction.

La première catégorie sera décrite à l'aide des perceptions que les étudiants ont des différents milieux de socialisation concernant les dimensions suivantes:

1- Perception des étudiants indochinois et québécois de la société actuelle et de la société idéale.

2- Perception des deux groupes d'étudiants de l'école actuelle et de l'école "idéale".

3- Perception des deux groupes d'étudiants de la famille actuelle et de la famille "idéale".

4- Perception des deux groupes d'étudiants d'eux-mêmes en tant qu'individu.

La deuxième catégorie, L'interaction entre les Indochinois et les Québécois sera analysée à partir de mesures multiples axées sur la perception des étudiants des dimensions suivantes:

1- Perception des caractéristiques personnelles de son ethnie et de l'autre ethnie.

2- Acceptation de l'autre ethnie.

3- Perception de l'interaction elle-même en terme de gestes et de faits observables.

Chacune de ces dimensions se compose d'un ensemble de variables dépendantes mesurées à l'aide de plusieurs instruments. Comme l'objectif de cette partie consistait simplement à situer nos instruments à l'intérieur du modèle du CRIE, nous ne présenterons pas l'ensemble des variables, mais simplement les dimensions et les instruments servant à les mesurer. Quant à la description détaillée de ces variables, elle apparaîtra dans le rapport du CRIE aux chapitres attribués à chaque instrument. Nous illustrerons donc, dans le tableau suivant chacune des dimensions et le nom des instruments correspondants. Ces instruments seront sommairement décrits dans la section qui suit. Cependant, si la linéarité d'un rapport nous oblige à mettre les choses successivement (définitions des dimensions puis choix des instruments), dans la réalité ces deux démarches furent imbriquées continuellement.

Tableau 5

Les dimensions des instruments de mesure

A) Caractéristiques globales des ethnies	INSTRUMENTS utilisés
1- Perception de la société en général	- Inventaire des Orientations Normatives (ION) - Entrevues individuelles
2- Perception de l'école	- ION - Entrevues individuelles
3- Perception de la famille	- ION - Entrevues individuelles
4- Perception de soi-même	- ION - Test d'Evaluation du répertoire des comportements interpersonnels (Terci) en groupe
B) L'interaction entre Indochinois et Québécois	
1- Perception des caractéristiques personnelles de son ethnie et de l'autre ethnie	- Terci en groupe - Entrevues individuelles
2- Acceptation de l'autre ethnie	- Test de Distance sociale - Entrevues individuelles - Observations informelles
3- Perception de l'interaction elle-même en terme de gestes et de faits observables	- Entrevues individuelles - Observations informelles

Enfin, nous voudrions justifier l'utilisation d'un nombre aussi grand de mesures. Encore une fois, cela nous permettra de mieux comprendre la fonction de chacun des instruments de la batterie.

La superposition systématique des instruments à l'intérieur des différentes dimensions a pour fonction principale d'assurer une intervalidation des résultats. Comme plusieurs de ces instruments étaient utilisés pour la première fois et que plusieurs ont aussi été modifiés, cette procédure permettra d'améliorer la validation des résultats. De plus, les instruments choisis faisant appel à des habiletés différentes (langage parlé, langage écrit, technique du choix multiple, etc.), cela permettra, pensons-nous, de contourner en partie les handicaps linguistiques.

Aussi, en plus de vérifier la compréhension linguistique de nos questions orales et écrites, il sera possible de contrôler avec efficacité, dans l'analyse et l'interprétation de ces résultats, la désirabilité des sujets (Selltiz, 1977). En effet, un ensemble de résultats contradictoires amènerait le CRIE à remettre en question des parties d'instrument ou des instruments entiers de la batterie de tests. Au contraire, une cohérence entre les résultats nous rassurerait sur la validité de nos instruments. Dans les pages suivantes, nous nous limiterons à présenter les instruments retenus pour constituer la batterie.

Ce n'est que dans la deuxième partie et dans les articles scientifiques qui s'ensuivront que nous nous attarderons à décrire comment ces instruments furent choisis, quelles sont leurs valeurs psychométriques et quels résultats ils permettent d'obtenir. Pour le moment, ce qui nous importe c'est de faire ressortir la continuité entre notre cadre conceptuel, les dimensions retenues pour l'expérimentation et les instruments de mesure. Les instruments décrits ont constitué la batterie pour la recherche et sont présentés intégralement en annexe.

5.4 Présentation des instruments de mesure

5.4.1 L'Inventaire des Orientations Normatives

L'Inventaire des Orientations Normatives contribue à mesurer les quatre dimensions de la première catégorie, "les caractéristiques globales des ethnies", comme nous avons pu le constater dans le tableau 5. Chacune des dimensions se définit ensuite par un ensemble de sous-dimensions et de variables dépendantes. Disons tout de suite que le développement du modèle opératoire propre à l'I.O.N. s'est inspiré de la pré-expérimentation que nous décrivons en détail ailleurs (Beauchesne 1982), des questionnaires originaux de

la recherche ASOPE qui sont à l'origine de l'I.Q.N. et des cahiers ASOPE[1].

La première dimension[2], "la perception des étudiants indochinois et québécois de la société actuelle et de la société idéale" se subdivise en trois sous-dimensions: "l'appartenance sociale des étudiants", "les orientations face aux institutions sociales" et "les orientations face au changement social".

La première sous-division, "l'appartenance sociale", fait ressortir à quelle société l'étudiant s'identifie: le Canada, le Québec, le Vietnam, l'Asie, etc. L'utilité de cette sous-dimension, et dans ce cas-ci cette variable, réside dans l'identification sociale faite par l'étudiant. La seconde amène l'étudiant à se prononcer vis-à-vis plusieurs variables de la structure sociale: "les institutions politiques", "économiques", "de socialisation" et "de contrôle". Cela nous permettra de dégager un modèle général de société. La troisième, comme le "changement social" vis-à-vis "la société en général" et "soi-même". La problématique du changement social est extrêmement

---

1 Le groupe de recherche ASOPE a publié un ensemble de cahiers dans lesquels il nous livre son cadre conceptuel, sa méthodologie, l'analyse de quelques résultats, etc.

2 Au début du chapitre sur l'analyse et l'interprétation des résultats, nous présentons un tableau général de ce modèle opératoire avec le nombre de questions et les numéros des questions qui correspondent à chacune des variables.

importante face aux immigrants parce qu'elle nous indique comment ceux-ci veulent participer à la société (Lambert 1975). Nous avons donc constitué deux variables pour décrire ces caractéristiques.

La seconde dimension, "la perception des étudiants de l'école actuelle et idéale" est plus élaborée parce que celle-ci fait l'objet direct de cette étude et parce qu'elle représente une des institutions de socialisation la plus importante pour l'adolescent. (Ray, 1981; Kehoe, 1981). N'y passe-t-il pas la majorité de son temps? Cette dimension est sous-divisée en deux sous-dimensions: "l'évaluation de l'école" et "les orientations face à l'école". C'est deux sous-divisions représentent donc les perceptions de l'école actuelle et de l'école idéale. Celles-ci nous permettront de découvrir comment les étudiants des deux ethnies se sentent dans ce milieu, comment ils utilisent ce milieu pour se socialiser (Rocher, 1969) et quel environnement ils aimeraient trouver à l'école. Cette première sous-dimension regroupe quatre variables: "l'évaluation globale de l'école", "la perception des caractéristiques de l'école fréquentée", "la satisfaction face à l'école actuelle" et "l'utilisation des ressources au sujet des projets". La deuxième comprend "l'aspiration de la durée des études", "la motivation personnelle face à l'école", "les buts et

les orientations de l'école", "l'implication personnelle dans l'école" et "l'égalité pour les deux sexes face à l'instruction".

La troisième dimension, "la perception de la famille actuelle et idéale" est aussi élaborée que la précédente. Il est évident que la famille joue un rôle majeur dans la socialisation de l'enfant. Dans le cas des immigrants, nous avons fait ressortir dans notre revue de littérature au début de ce mémoire, combien la famille est un élément important de la problématique de l'intégration des adolescents immigrants à l'école et à la société. Deux sous-dimensions, "la description du milieu familial actuel" et "les orientations face à la famille" composent cette dimension de la famille. La description du milieu familial constitue deux groupes de variables: "la perception du pouvoir de la famille" et "la perception de la différence générationnelle". Le premier groupe nous permettra de définir globalement le modèle familial indochinois par rapport au modèle québécois. La littérature nous laisse entendre que le modèle asiatique varie beaucoup du modèle nord-américain. Sue et Sue (1972) et Brower (1980) parlent de famille élargie asiatique de type patriarcale, et de famille nucléaire nord-américaine à l'intérieur de laquelle le pouvoir est beaucoup plus partagé. Les variables qui le composent sont "l'existence de règlements",

"le rôle des parents comme référants" et "le rôle des parents au sujet des décisions". Le deuxième groupe, au sujet des différences générationnelles, prend toute son importance quand on sait que les adolescents sont à une période de leur vie où ils développent leur propre identité (Erikson, 1968). Cela est particulièrement important au sujet des immigrants qui vivent une crise d'identité particulière (Akoodie, 1981; Ray 1981). "Les différences d'opinion" et "l'importance du conflit des générations" sont les deux variables faisant partie de ce groupe.

La quatrième dimension, "les orientations face à la famille" rassemble trois groupes de variables: "l'importance de la famille", "l'attitude face au couple" et "l'attitude face à la femme". Le premier groupe est illustré par quatre variables: "le nombre d'enfants désirés", "l'attachement face à la famille" et " la famille: objet de satisfaction future". Il sera intéressant de voir si le modèle familial québécois véhiculé par les étudiants a influencé la conception de la famille des étudiants indochinois (Maleweska-Peyre, 1980). "Le divorce" et "le mariage" représente le deuxième groupe, "l'attitude face au couple". Les Québécois sont-ils plus libéraux à ce sujet que les Indochinois? Enfin, "le but des femmes" et "l'attitude face au travail des femmes" composent le troisième groupe, "l'attitude face à la femme". Nous avons

beaucoup hésité avant d'introduire ces variables et les questions correspondantes parce qu'elles ont une teinte sexiste. En effet, on demande aux garçons et aux filles de se prononcer sur les femmes, mais on ne demande pas l'inverse. Nous les avons quand même conservées pour vérifier les valeurs des jeunes à ce sujet.

Dans notre revue de la littérature, nous avons fait ressortir combien l'image que l'adolescent a de lui-même est importante dans son processus d'intégration. La dernière dimension "la perception des étudiants d'eux-mêmes" tente de cerner cette réalité en formant deux sous-divisions: "perception de lui-même" et "orientations personnelles". Quatre variables décrivent la premièr "confiance en soi de façon globale", "confiance en soi face à l'emploi", "aliénation" et "fatalisme". Il sera ainsi possible d'explorer la force de leur concept de soi (Akoodie, 1981). La deuxième sous-division regroupe les variables des "orientations concernant les projets", "la primauté de l'occupation" et "l'orientation temporelle". Suite à l'importance que Nuttin (1980) accorde aux projets et à la perspective temporelle, ces trois dernières variables sont particulièrement intéressantes.

5.4.2 L'échelle de distance sociale[1]

Quand plusieurs ethnies fréquentent la même école, suivent les mêmes cours et partagent les mêmes activités, la question de la qualité de leurs interactions se pose d'emblée. Comment interagissent-ils? Comment s'acceptent-ils? Jusqu'à quel point forment-ils un groupe d'étudiants intégrés?

La documentation scientifique sur l'intégration des étudiants immigrants au milieu scolaire de la culture dominante est particulièrement riche quant aux problèmes que cela occasionne. On fera ressortir, par exemple, des questions liées à l'identité culturelle et sociale des immigrants (Akoodie, 1981, Malewska-Peyre et Zaleska 1980, Lambert 1975), les difficultés entraînées par un environnement inadapté (McDiarmid, Garnet et Pratt 1981, Laferrière 1981, Nguyen C. Bong et Dorais 1979), ou encore les problèmes causés par la discrimination raciale originant des administrateurs, des professionnels non enseignants, des professeurs et des pairs (Head et Lee 1978, Mullet 1980, Elliston 1981).

Dans le cadre de notre étude sur l'intégration des adolescents indochinois au milieu scolaire québécois, nous avons

---

1 Extrait et adaptation de A. Beauchesne, J. Limoges et D. Paul (1983), "L'interaction entre les ethnies de milieux scolaires secondaire: une question de distance sociale, article soumis à la Revue des sciences de l'éducation.

voulu étudier l'attitude d'accueil des deux ethnies. A partir de la vision qu'elles ont l'une de l'autre, jusqu'à quel point les Indochinois et les Québécois sont-ils prêts à s'accepter mutuellement dans un environnement commun?

Cela correspond au concept de distance sociale largement utilisé en recherche depuis que Bogardus (1925) a tenté d'appliquer la définition de Park (1923, voir Bogardus 1925): "The grades and degrees of understanding and intimacy which characterize pre-social and social relations generally" (p. 216).

Driedgen et Peters (1977) font ressortir combien ce concept a été utilisé dans le but d'étudier les relations interpersonnelles au plan cognitif, affectif et physique. Ils notent combien la "distance sociale" peut évoquer une attitude fondamentale, des préjugés sociaux, des facteurs culturels, une compréhension d'un autre groupe. Dans leur étude, ils utilisent l'échelle de distance sociale dans le but suivant: "We wish to use the Bogardus scale to measure the associational component, the social distance of personal relationships" (p. 161).

Ijaz (1980) quant à lui a employé l'échelle de distance sociale pour mesurer l'aspect affectif et conatif de l'attitude interethnique:

> The affective part is generally viewed along a positive-negative continuum, and the conative component is believed to become reflected by an individual's tendency to react in a certain way towards the members of a particular ethnic group. (p. 76)

Même si l'échelle de distance sociale ne nous permet pas d'identifier le contenu des préjugés ou des sentiments d'une ethnie face à une autre, elle nous permet de savoir jusqu'à quel point cette ethnie veut s'associer avec l'autre. Nous pouvons mesurer aussi son degré d'acceptation de l'autre ethnie à cause de la composante affective (amitié ou non) sous-tendant l'attitude et de la composante comportementale (tendance à réagir favorablement ou non à la présence de l'autre. Associée à d'autres instruments, l'échelle est donc susceptible de nous renseigner adéquatement sur la qualité des relations interethniques d'une population donnée.

L'échelle de distance sociale nous permet donc de saisir, à partir d'un comportement interactif suggéré à un membre des deux ethnies en présence, sa réaction face à l'autre ethnie. Cette réaction se fonde sur les préjugés, les stéréotypes qu'il entretient vis-à-vis l'autre ethnie, son attitude inter-ethnique.

Comme neuf comportements s'échelonnant sur un continuum exprimant la proximité de la relation sont présentés aux sujets dans cette échelle, nous pouvons déduire leur degré d'acceptation de l'autre etnnie. C'est ce qui est stipulé

dans la définition de Bogardus (1956: voir Driedger et Peters, 1977):

> "The degree of sympathetic understanding that functions between person and person, between person and group, and between groups and groups as his measure of social distance. Sympathy refers to feeling reactions of a favorably responsive type, and understanding involves that knowledge of a person which also leads to favorably responsive behavior..." (p. 161)

Ainsi, plus un étudiant d'une ethnie est prêt à entretenir une relation étroite avec les membres de l'autre ethnie, plus son degré d'acceptation de cette ethnie est grand et plus il est susceptible de développer des comportements interactifs favorables.

L'échelle de Distance Sociale a une très longue tradition en recherche et a été utilisée partout dans le monde. Toutefois, elle ne semble avoir été retenue, en plus de notre étude, que pour trois autres recherches au Canada: deux auprès d'adultes (Driedger et Peters, 1977; Henry, 1978) et une auprès d'enfants de l'élémentaire (Ijaz, 1980). Voici ce que Campbell (1953: voir Ijaz, 1980) écrit au sujet de l'instrument:

> "The Bogardus Social Distance Scale is probably the most used single test of social attitude, with a popularity that shows no sign of warning ... Among social attitude tests, The Social Distance Scale is so good, and so naturally suited to its purpose, that if Bogardus had not invented it, someone else would have. Such a situation is rare indeed in the social sciences." (pp. 88-89)

5.4.3 Le TERCI-GROUPE[1]

C'est à partir d'une classification des comportements interpersonnels (Leary, 1957) que Hould (19) de l'Université du Québec à Trois-Rivières a choisi une liste de quatre-vingt-huit items. Chacun de ces items se situe sur une échelle d'intensité à l'intérieur d'une des huit catégories de comportements interpersonnels (onze items par catégorie). Chaque catégorie de comportement correspond à un mode d'adaptation interpersonnel allant de "la dépréciation de soi" à "la domination" d'une part, et de "l'hostilité" à "l'hyperconformisme" d'autre part.

En répondant au test, chacun des partenaires du couple exprime d'abord son opinion sur le mode d'adaptation qu'il préfère lui-même, et ensuite, celui qui, toujours selon son idée, caractérise son partenaire, puis son père et enfin sa mère. En compilant les items attribués à chacun des personnages décrits dans le test, on peut voir où le répondant se situe par rapport à son conjoint, par rapport à ses parents, et où il situe ses parents l'un envers l'autre. Les résultats de ce test reflètent simplement l'opinion personnelle que le répondant a bien voulu transmettre. Dès lors, ils peuvent être remis comme tels au couple et servir de départ pour un échange destiné à mieux se comprendre et se connaître l'un l'autre.

---

(1) Cette section fut rédigée avec la collaboration de Mme Michèle Coulombe.

Dans sa formule initiale, le TERCI (test d'évaluation du répertoire des construits personnels) était une mesure d'évaluatoin qui s'adressait à des couples en thérapie. Il a donc été spécialement construit de façon à minimiser les difficultés que rencontre le thérapeute lors de la présentation des résultats au couple. La remise des résultats du TERCI à un couple fournit des informations qui invitent les conjoints à se pencher sur leur mode habituel d'être en relation, sur celui de leur partenaire ainsi que sur le type d'interaction conjugale qui en résulte.

Son principal objectif est de permettre aux conjoints un échange de perspective et une meilleure compréhension mutuelle. Il peut aussi les aider à préciser de façon provisoire, leur perception d'eux-mêmes, de leur conjoint et des rapports entre ces diverses perceptions.

Or, la revue de la littérature sur l'inter-ethnicité de même que sur les groupes, nous amène à faire un parallèle soutenu entre un couple et les différents sous-groupes d'un groupe. Selon nous, il s'agit d'une hypothèse de travail, qui mérite d'être vérifiée. Si elle s'avérait valide, elle pourrait apporter une compréhension améliorée des groupes, surtout lorsque l'aspect interaction des sous-groupes fait l'objet de l'étude. En plus de cette compréhension plutôt théorique, l'instrument présente pour le CRIE, un intérêt particulier au plan de l'interaction. Il permet d'une part

de mieux intervenir et d'autre part d'aider les participants en i teraction -- par exemple lors d'un programme -- de mieux identifier les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes et également des autres dans le groupe.

C'est pourquoi, nous avons alors décidé d'utiliser le TERCI, tout en le modifiant au plan de la formulation de certaines affirmations afin de l'adapter à la réalité du groupe, d'où il tire son nom: TERCI-GROUPE. Ainsi, alors qu'auparavant le TERCI était utilisé de façon individuelle avec les partenaires d'un couple, nous en avons fait une adaptation pour les membres de différentes ethnies,à savoir les Québécois, les Indochinois et les Espagnols.

Nous avons donc présenté le TERCI-GROUPE à des sous-groupes en leur demandant de prendre chacun des quatre-vingt-huit affirmations et de se poser la question suivante: "Est-ce que ce comportement ou cette attitude pourrait être utilisée pour décrire la manière habituelle d'être ou d'agir du groupe suivant?" Cet exercice a été réalisé à trois reprises, soit une fois pour les Espagnols, une fois pour les Indochinois et une fois pour les Québécois. Par conséquent, le répondant a "évalué" sa propre ethnie à un moment ou l'autre pendant l'administration du test.

Lors de la passation du TERCI-GROUPE, le répondant est informé qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses à ce test. Ce qui importe, c'est l'opinion personnelle qu'il a de son groupe et de chacun des autres groupes ethniques dont il est question dans cette recherche.

Les feuilles-réponses ont ensuite été corrigées à l'UQTR. L'analyse des résultats a fait l'objet de traitements statistiques particuliers: le calcul de la moyenne, de l'écart-type, des tests T et F ont été utilisés. Le seuil maximal de signification a été établi à 0,05.

A partir de ces informations, nous avons pu dégager les perceptions qu'avaient les Québécois et les Indochinois d'eux-mêmes et des autres groupes ethniques. Cette démarche nous a aussi permis de faire ressortir les constantes et contradictions dans la façon dont un groupe donné percevait comme observateur l'ensemble des ethnies, incluant la sienne. Par exemple, ce groupe se réservait-il l'exclusivité de certains items? Ces items étaient-ils complémentaires? Se réservaient-ils des items particuliers aux ethnies minoritaires? Etait-il le seul à percevoir une ethnie d'une certaine façon? Autant de questions auxquelles a tenté de répondre le TERCI-GROUPE. Par la suite, nous serons en mesure d'accepter ou rejeter l'hypothèse à l'effet que le TERCI modifié ou TERCI-GROUPE peut être un instrument efficace pour étudier les perceptions de l'interaction entre différents groupes.

5.4.4 L'entrevue[1]

Enfin, pour compléter cette batterie nous avons utilisé une entrevue individuelle. Par définition, l'entrevue appelée aussi entretien ou interview, réfère "à une situation d'interaction essentiellement verbale entre deux personnes en contact direct avec un objectif préalablement posé" (Léon, 1977). En général, les auteurs comme Joshi (1979), distinguent, suivant leurs buts spécifiques, trois types d'entrevues: a) de diagnostic et thérapeutique (ou de conseil), b) de sélection du personnel et d'évaluation, c) de recherche. Léon (1977) soulique que, l'entretien de recherche est un instrument qui a pour objet de recueillir des réponses à des questions que se pose le chercheur et qu'il ne peut obtenir autrement. "En général, ces questions concernent des représentations, des opinions, des explications à propos de certaines conduites. Comme pour les autres techniques de recherche, la valeur des données de l'entretien est subordonnée au double critère de fidélité et de validité, ce qui suppose une possibilité de quantification des données". (Léon, 1977)

En recherche, on peut utiliser l'entrevue pour recueillir de l'information auprès d'un ou de plusieurs sujets. On peut l'utiliser seule ou l'employer solidairement avec d'autres techniques de collecte des données.

---

(1) Cette section est inspirée d'un texte manuscrit rédigé par G. Boivin

Joshi et Bégin (1979) ont démontré que l'interview peut jouer cinq rôles: Parmi ceux-ci deux ont une incidence directe sur le type de recherche ci-haut décrit.

Premièrement, l'interviewer peut servir à clarifier des informations recueillies au moyen d'autres techniques. Joshi (1979) donne l'exemple suivant:

> "lorsque la variable expérimentale est le comportement, l'entrevue peut nous fournir les raisons de ce comportement et nous faire voir les composantes individuelles, ce qu'un questionnaire ne peut pas toujours nous fournir."

Et deuxièmement, l'entretien peut nous servir à vérifier la validité d'autres techniques de recherche.

> "Elle peut nous dire par exemple pourquoi tel ou tel élément que nous avons introduit dans une procédure expérimentale n'a pas produit l'effet attendu, et permettre aussi d'expliquer les résultats que l'on a eus." (Joshi, 1979)

Pour parvenir à ces fins, la littérature précise que l'entrevue semi-structurée, dite semi-directive ou semi-standardisée représente le meilleur moyen. Joshi résume cette position en ces termes:

> "Actuellement, l'entrevue totalement standardisée est considérée comme inhabituelle, et on voit généralement que l'utilisation d'une entrevue standardisée peut mettre le sujet sur la défensive et brimer sa liberté. C'est comme si on était en train de le tester. Par contre, on considère que l'entrevue non standardisée demeure plus proche d'une conversation que

> d'une technique spécialisée de travail ou de recherche. C'est pourquoi la tendance actuelle va plutôt vers une entrevue semi-standardisée, qui évite les problèmes rigoureux de la standardisation des questions et qui possède comparativement à l'entrevue non-standardisée, une certaine rigueur scientifique."

L'entrevue semi-structurée est aussi appelée entrevue centrée sur un thème (focussed interview) par Merton, Fiske et Kendall (1956) qui ont introduit ce type d'entrevue en recherche. Cette technique entraîne l'utilisation d'un guide d'entrevue contenant des questions fixes et des questions souples laissant plus de latitude à l'interviewer et au sujet.

> "Dans cette interview, le rôle principal de l'interviewer consiste à faire converger l'attention sur une expérience donnée et sur ses effets. Les interviewers savent à l'avance quels thèmes ou quels aspects d'une question ils désirent aborder. La liste de ces thèmes ou aspects découle de la formulation donnée au problème de recherche, de l'analyse de la situation ou de l'expérience à laquelle le sujet a participé et d'hypothèses fondées sur une théorie sociologique ou psychologique. Cette liste sert de cadre aux thèmes à discuter, mais la façon de poser les questions et le moment où on le fait sont laissés en grande partie à la discrétion de l'interviewer. Ces derniers sont libres d'explorer les raisons et les motifs, de fouiller plus à fond dans des directions qu'on n'anticipait pas. Même si le sujet garde la liberté d'exprimer entièrement sa ligne de pensée, d'orientation de l'interview reste nettement entre les mains de l'interviewer." (Selltiz, 1977)

En entrevue, l'utilisateur peut exploiter trois types de questions: a) les questions à réponses libres ou ouvertes, qui permettent au sujet interrogé de répondre comme il le désire, avec son propre vocabulaire. Léon (1977) souligne qu'elles peuvent aider à recueillir des réactions spontanées parfois imprévues mais qu'il arrive aussi qu'elles restent sans réponse ou que cette dernière soit très pauvre.

b) les questions fermées ou à alternatives prédéterminées, quant à elles, sont surtout utilisées pour obtenir des informations dites "factuelles" (état civil, sexe, classe sociale, revenus, etc.) mais aussi, comme l'indique Léon (1977), des jugements. Il s'agit de questions où

> "les réponses du sujet sont limitées à des alternatives énoncées à l'avance. Ces derniers peuvent être oui ou non, ou encore, elles peuvent prévoir la possibilité d'indiquer divers degrés d'accord ou de désaccord, les sujets choisissent celle qui se rapproche le plus de leur propre position." (Selltiz, 1977).

Léon (1977), quant à lui, souligne qu'elles ont l'avantage de faciliter la tâche du répondant, de se prêter à un dépouillement simplifié et à une exploitation statistique par ordinateur quand c'est possible: il indique aussi qu'elles sont rigides et peuvent laisser échapper des aspects importants. Il ajoute que le risque le plus important réside dans le fait qu'elles peuvent suggérer au sujet interrogé une réponse à laquelle ce dernier n'aurait pas pensé spontanément.

c) les questions semi-fermées ou "cafétéria", finalement, présentent une partie de réponses fixées, comme dans le cas des questions fermées, et aussi une partie de réponses libres. En somme, elles réunissent les avantages et désavantages des deux autres types de questions. Léon (1977) précise que pour la plupart des questions fermées ou semi-fermées, l'éventualité "je ne sais pas" doit être prévue.

Le choix du type de question que l'on posera lors d'une entrevue ou dans un questionnaire dépendra en grande partie des sujets que l'on veut interroger, du degré de précision désiré dans les réponses, du budget et des moyens d'analyse disponibles.

Au niveau de la formulation des questions, on doit tenir compte du niveau culturel des sujets interrogés et du langage qu'ils utilisent habituellement, ceci afin de rendre plus aisée la communication et la compréhension des questions. Léon (1977) souligne qu'une seule idée par question ne doit être exprimée.

Au niveau de la présentation, les questionnaires écrits ou oraux comprennent un texte d'introduction qui précise le but des questionnaires et les consignes pour les remplir. Ces dernières sont particulièrement importantes à communiquer lorsque les sujets interrogés doivent répondre sans l'aide de l'interviewer. Léon (1977) souligne que la disposition

matérielle est aussi très importante (clarté de l'impression, place pour les réponses, etc.). Il ajoute, en ce qui concerne l'ordre des questions, qu'il faut éviter de commencer par des questions impliquant directement le sujet. On doit plutôt les placer au milieu des questionnaires, les questions d'identification et d'information ayant davantage leur place au début.

> "La technique de l'entonnoir est recommandée. Elle consiste à commencer par des questions générales et à poursuivre par des questions de plus en plus spécifiques." (Léon, 1977)

Les questionnaires oraux ou écrits comportent finalement un certain nombre d'inconvénients. Par exemple, Léon (1977) précise que:

> "malgré les précautions prises, les réponses risquent d'être faussées pour des raisons diverses: tendances, chez les personnes interrogées, à donner une réponse jugée socialement désirable, à donner une réponse positive plutôt que négative; mécanismes de défense inconscients se traduisent par des refus de réponses; crainte de s'engager dans celles-ci ou qu'une utilisation préjudiciable en soit faite, etc. L'insuffisance de motivation est aussi à considérer quand les sujets se sentent peu concernés par les questions posées."

Quant au traitement de l'information obtenue dans ces entrevues, Léon (1977) souligne que, pour ce type d'entrevue:

> "L'analyse qualitative peut conduire

> à dégager différentes composantes des représentations de certains faits par des sujets et leurs relations telles qu'elles sont perçues par les intéressés. Cependant, des déformations sont à craindre, les mêmes d'ailleurs qu'on rencontre avec les questionnaires."

En ce qui a trait à la présente recherche, nous présenterons dans la deuxième partie de ce rapport, qui paraîtra plus tard, la méthode utilisée par le CRIE.

En terminant, il serait peut-être opportun de souligner quelques caractéristiques de l'entrevue de recherche. Certains auteurs comme Joshi et Bégin (1979) considèrent que premièrement:

> "l'entrevue n'est pas une méthode de recherche en elle-même; que deuxièmement, avant de commencer à interviewer, il faut se fixer des hypothèses et délimiter les variables en jeu; que troisièmement, l'entrevue peut parfois biaiser un résultat de recherche, parce qu'elle peut faire intervenir des variables qui ne sont pas controlées (pas la même entrevue pour tous les sujets)."

Mais ces mêmes auteurs ajoutent néanmoins que:

> "même si l'entrevue ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble d'un problème et d'étudier autant de cas que l'enquête par questionnaire, elle demeure un moyen efficace de pénétrer profondément à l'intérieur d'un problème et d'obtenir de l'information plus détaillée sur une seule personne."

Cependant, ils ajoutent

> "qu'un questionnaire bien préparé
> peut aussi permettre une étude
> spécifique en profondeur."

On pourrait conclure cette revue de la littérature sur l'entrevue, comme instrument de recherche, en soulignant qu'actuellement, dans les recherches orientées sur des problèmes spécifiques (appelés aussi recherches "micro"), on utilise habituellement l'interviewer. Par contre, lorsqu'il s'agit de recherches orientées vers des domaines plus généraux (appelées aussi recherches "macro"), on utilise généralement le questionnaire.

C'est à la lumière de cette revue de la littérature et en complémentarité avec les autres instruments de la batterie que nous avons structuré nos entrevues dont les grandes lignes figurent en annexe.

Concrètement, chacun des sujets a été interviewé durant quinze minutes p r l'un des quatre interviewers formés à cette fin. L'entrevue était de type semi-structurée, c'est-à-dire que l'interviewer avait un certain nombre de questions à poser en fonction d'un certain contenu à explorer. L'ordre du traitement de ces contenus a été dynamique, c'est-à-dire qu'il tentait de respecter le cachet "conversation normale et spontanée" de l'entrevue.

Celle-ci comprenait trois parties:

a) l'introduction

b) l'exploration des différents contenus

c) les remerciements d'usage pour la collaboration apportée par l'élève.

Les entrevues, consignées sur bandes magnétiques, ont été analysées par des juges indépendants formés expressément à cet effet. Ils ont utilisé une grille d'analyse développée par le CRIE. Celle-ci est décrite par Boivin (1984).

5.5 Le traitement statistique des données

Précisons tout de suite que notre recherche, étant d'abord et avant tout de nature exploratoire, il importe de développer une stratégie de l'analyse statistique des données en conformité avec ce type de préoccupation. Cela implique concrètement que les données brutes prises comme telles ou traduites en pourcentage, suscitent en elles-mêmes beaucoup d'intérêt, sans pour autant minimiser les données normalisées. Les distributions de fréquences et les moyennes représentent donc une importance particulière et feront l'objet de beaucoup de commentaires au chapitre de l'analyse et de l'interprétation des données.

La taille de notre échantillon (134 sujets), de nos sous-échantillons principaux (67 Indochinois et 67 Québécois), et la nature de nos questions nous autorise à utiliser généralement des mesures paramétriques. Dans notre étude, nous ferons plus particulièrement appel au calcul des moyennes, au "t" de Student, au test du chi deux, au rapport de corrélation

(coefficient êta) et au coefficient de contingence.

Nous établirons d'abord les fréquences de chacun des items du questionnaire en fonction des variables indépendantes intermédiaires: origine ethnique, sexe, école, niveau scolaire et temps d'immigration. Après avoir calculé les moyennes et les écart-types, nous calculerons un "t" de Student avec test de signification pour déterminer les différences et les similitudes entre les étudiants québécois et indochinois. Nous ferons aussi cette analyse en utilisant des variables intermédiaires (sexe, école, niveau scolaire, temps d'immigration). De plus, nous répéterons le même traitement à l'intérieur de chacune des ethnies pour déterminer s'il y a une différence entre garçons et filles, école St-Luc et St-Henri, secondaire IV et V, étudiants arrivés au pays depuis plus de deux ans et moins de deux ans.

Dans certains cas, nous soumettrons ensuite toutes les différences trouvées "significatives" au calcul du coefficient êta pour déterminer la force des liens entre les variables. Finalement, en ce qui concerne les items contenant des échelles non-continues, nous utiliserons le chi deux à deux échantillons (D'Hainant, 1975).

L'analyse et l'interprétation des données qui se fondent sur les résultats du traitement statistique de ces mêmes données est une phase particulièrement délicate exigeant souvent beaucoup de nuances. En plus des deux erreurs

courantes de type I et II (alpha et bêta) de l'inférence statistique, Cormier et al. (1979) relève avec beaucoup d'insistance une autre erreur fondamentale d'interprétation: l'erreur de type III[1]. Parmi les problèmes statistiques pouvant conduire à cette erreur de type III, Cormier et al. (1979) définissent celui concernant la distinction entre un lien "significatif" et substantiel:

> "Nous désirons tout d'abord souligner l'erreur qui consiste à considérer comme "significatifs" des liens tout à fait négligeables entre des variables. Cette erreur est due à une confusion dans l'emploi du terme "significatif". En effet, quand on indique qu'une différence entre des moyennes est "significative" (ou qu'un coefficient de corrélation est "significatif" et qu'on rejette ainsi l'hypothèse nulle), on néglige souvent de souligner que la différence (ou la relation) est significative au sens où elle est différente de zéro. Autrement dit, il existe un lien quelconque entre les variables en cause mais ce lien peut être tout à fait sans importance. Le test de "signification" ne nous dit rien sur l'ampleur du lien, particulièrement lorsque le nombre de sujets est élevé."(p. 40)

Dans ce commentaire, Cormier et al. dénoncent en même temps une attitude un peu fanatique devant les chiffres:

---

1. C'est Schlaifer qui a qualifier cette erreur: erreur de type III (Cormier et al., 1979).

l'acceptation inconditionnelle de la "vérité" des statistiques. L'objectif alors visé est celui de déclarer une différence ou un lien dans une mesure "significatif" ou "non significatif", sans autres considérations. Cela relève d'une vision dualiste ou dichotomique, ne tenant nullement compte des informations contextuelles, comme le nombre de sujets ou la situation de l'expérimentation. Dayhaw (1969) souligne combien il faut être prudent et nuancé dans l'interprétation des statistiques, en particulier des coefficients de corrélation:

> "La grandeur du coefficient de corrélation est une valeur essentiellement relative aux circonstances expérimentales. Ainsi une corrélation de .60 est très faible s'il s'agit d'un test répété sur les mêmes sujets, tandis qu'une corrélation de .50 est forte s'il s'agit de la relation entre un test d'aptitude et le succès ultérieur dans l'emploi." (p. 135)

Aussi, dans notre démarche du traitement de nos données, nous essaierons d'être fidèles à cet esprit, surtout au plan de l'interprétation. A titre d'exemple, si dans le I.O.N. nous découvrons une différence statistiquement significative, nous compléterons et nuancerons notre information en déterminant à l'aide du coefficient êta si le lien entre les différentes variables est substantiel ou important et par conséquent, attribuable à la variable indépendante. La différence sera considérée statistiquement significative si la probabilité d'erreur est

inférieure à .05 ($P < 0.05$), tel qu'il est généralement accepté en recherche dans le domaine des sciences sociales et de l'éducation. Quant au coefficient êta, nous qualifirons de "substantiel" ou "important" tout lien se situant autour de .30:

> "Selon Cohen, des liens d'une telle ampleur sont habituellement perceptibles, sans l'aide d'instrument, par tout observateur le moindrement perspicace". (Cormier et al., 1979: 44)

Cette dernière remarque de Cohen, relevée par Cormier et al. (1979), convient d'ailleurs tout à fait à la préoccupation exploratoire de notre recherche. Il serait illusoire de vouloir décrire un ensemble de différences ou de caractéristiques très subtiles à partir de notre échantillon relativement restreint, il faut bien l'admettre, et de nos instruments de mesure dont certains sont utilisés pour la première fois, dans ce contexte. Ainsi, les résultats que nous dégagerons de nos données seront directement utiles à l'intervenant scolaire et permettront de formuler des hypothèses et des questions de recherche conduisant à des analyses subséquentes plus approfondies et plus poussées.

Sauf pour comparer les juges sur les entrevues, nous avons choisi le coefficient êta parce qu'il est plus versatile que le r de Pearson par exemple. Il permet de tenir compte autant des liens linéaires que non linéaires entre les variables et aussi autant des variables métriques que nominales. Dayhaw (1969) souligne d'ailleurs, pour ce qui concerne les liens non-linéaires, en particulier:

"La valeur êta présente le double avantage d'être plus précise pour indiquer la corrélation que la valeur r et d'être d'emploi plus universel." (p. 178)

Chapitre 6

Choix de la population et des échantillons

6. Choix de la population et des échantillons

En fonction d'un certain nombre de critères déjà énoncés au chapitre premier, nous avons délimité les populations cibles de notre recherche. Nous allons d'abord rappeler rapidement les grands paramètres de notre population et ensuite établir le choix de nos échantillons.

6.1 Les populations cibles

Nous avons déjà démontré combien l'interaction des ethnies était au coeur de nos préoccupation de recherche. Pour nous, l'analyse de l'intégration d'une population immigrante doit inévitablement se faire en considérant autant la société et l'ethnie d'accueil que l'ethnie en processus d'adaptation.

Pour plusieurs raisons circonstancielles propres au Canada puis au Québec, nous avons été amené, comme nous l'avons déjà mentionné, à travailler avec les étudiants Indochinois et Québécois francophones de vieille souche, des secondaires quatre et cinq. Par étudiants indochinois, nous entendons les étudiants nés au Vietnam, au Laos ou

au Cambodge[1]. Leurs parents doivent aussi être natifs de ces trois pays, ou d'un autre pays asiatiques. Nous n'avons rencontré que quelques sujets dont les parents étaient chinois. Tous les autres avaient des parents nés en Indochine. Quant aux étudiants québécois de vieille souche, ils devaient être originaires du Québec et leurs parents devaient aussi être nés au Québec. Nous exigions aussi que la langue principale des parents et des enfants soit le français. Nous voulions aussi constituer deux populations suffisamment homogènes, de façon à éliminer le plus de biais possibles reliés à l'origine ethnique.

Même si nous étions conscient qu'il pouvait y avoir des différences culturelles entre les Vietnamiens, les Laotiens et les Cambodgiens, nous avons quand même décidé de tous les retenir dans nos échantillons. D'abord, l'opposition entre une culture asiatique et américaine semblait nous autoriser à faire une telle démarche, et ensuite nous

---

1. Au tout début de la recherche, nous avons hésité entre la constitution d'un échantillon d'Indochinois ou de Vietnamiens de vieille souche seulement. À cause de la composition diversifiée de la population asiatique dans les écoles sélectionnées pour l'administration de notre instrument, nous avons finalement opté pour la création d'un groupe d'Indochinois. Les raisons de ce choix sont présentées ci-après.

avions prévu un mécanisme pour vérifier le degré de différences entre ces différentes ethnies.

En effet, nous avons regroupé tous les sujets asiatiques autre que Vietnamiens d'origine et les avons comparés pour tous les items de notre questionnaire en utilisant la méthode statistique présentée au chapitre 7. Le premier groupe contenait 25 sujets et le second 42. Comme nous n'avons trouvé des différences "significatives" ou "substantielles" que pour huit items, cela nous autorisait à ne former qu'un groupe avec l'ensemble de ces sujets. Les résultats de cette mesure ne sont pas analysés en détail dans ce mémoire puisqu'ils ne représentaient qu'une étape préliminaire; mais ils sont présentés dans l'annexe D, à titre de référence.

Les critères de l'origine des sujets et des parents, même s'ils posent parfois des problèmes sérieux de méthodologie (Young, 1979) reste le moyen le plus utilisé et le plus précis jusqu'à maintenant. La plupart des recherches sur les ethnies retiennent le critère de la naissance pour déterminer l'appartenance ethnique, même si d'autres paramètres comme le lieu de résidence, la religion, la langue sont souvent considérés isolément, ou en combinaison avec le lieu d'origine (Berry, 1975).

Le choix de la langue française pour les Québécois plutôt que l'anglais a été rendu nécessaire pour deux raisons principales. D'abord, à cause de la Loi 101, les immigrants sont désormais obligés d'envoyer leurs enfants dans une école francophone et aussi parce que la majorité québécoise est francophone.

De façon à conserver une population étudiante assez homogène, nous nous sommes limités à deux degrés scolaires seulement, les secondaires quatre et cinq. Les étudiants à la fin du deuxième cycle du secondaire correspondent généralement à la période de l'adolescence à laquelle nous étions intéressés, comme nous l'avons explicité plus haut. Toutefois, nous devons admettre que certains Indochinois sont légèrement plus âgés que les Québécois parce qu'ils ont passé une année ou plus dans des camps de réfugiés en Thaïlande, en Malaisie ou ailleurs. Comme plusieurs sont arrivés au Québec sans papier et qu'il est souvent impossible de vérifier avec certitude l'âge des sujets, nous n'avions d'autres choix que de nous fonder sur le degré scolaire. De plus, l'année passée dans la classe d'accueil et la difficulté d'établir une équivalence entre les années de scolarité indochinoise et québécoise sont d'autres facteurs importants dans le cheminement scolaire des étudiants. Certains ont été favorisés, d'autres ont perdu plusieurs

années. Cela reste très difficile, sinon impossible à établir pour le moment.

Nos deux populations étant clairement définies, il nous restait ensuite à sélectionner des échantillons, le plus représentatif possible. Disons tout de suite qu'il nous semblait presqu'impossible compte tenu de nos moyens et de la réalité scolaire très complexe du Québec, de constituer des échantillons vraiment représentatifs de l'ensemble de la province. Il a donc fallu composer avec les limites de nos moyens et celles du système d'éducation.

6.2 Le choix des échantillons

La recherche d'une école ayant une concentration suffisante d'Indochinois se révélait être le premier problème à résoudre. Comme nous avions un objectif à long terme d'intervenir auprès de nos populations, et que nous ne voulions pas "surexposer" celles de Sherbrooke, pressenties à cet effet, un choix logique devenait Montréal. Après plusieurs démarches auprès de directeurs d'école et de responsables de l'accueil des immigrants, nous avons choisi deux écoles polyvalentes ayant une forte concentration d'étudiants indochinois des secondaires quatre et cinq, les écoles St-Luc et St-Henri. Nous avons ensuite procédé, avec

l'aide de personnes responsables de ces deux écoles,à la composition de nos échantillons d'étudiants québécois et indochinois.

6.2.1 La description des écoles

La première école contactée, l'école St-Luc, est une école francophone de quelques 1500 étudiants. Plus de 50% des étudiants sont des immigrants selon notre définition. 20% de cette clientèle est constituée d'Indochinois, pour la plupart nouvellement arrivés. La grande majorité sont des Vietnamiens ayant été accueillis après l'entente Cullum-Couture en 1978. Cette école clairement multi-ethnique est située dans le quartier Notre-Dame de Grâce, où nous retrouvons une forte concentration d'immigrants et d'anglophones.

La seconde école, la polyvalente St-Henri, se compose de plus de 3000 étudiants. Cette école, située dans le quartier du même nom, est implantée dans un milieu francophone et majoritairement ouvrier. Nous y retrouvons plus de 15% d'étudiants indochinois, en majorité aussi Vietnamiens. Les Indochinois de cette école, de même que ceux de St-Luc, ne sont pas du quartier, ils proviennent des quatre coins de la ville. A cause de cette dernière caractéristique, il semblerait que nos échantillons puissent être assez

représentatifs de l'ensemble de la population indochinoise de la ville. Toutefois, comme nous n'avons procédé à aucune vérification à ce sujet, nous resterons très prudents dans nos commentaires.

6.2.2 La distribution des échantillons

L'échantillon total de notre étude est représenté par 134 étudiants de secondaire IV et V. Nous avons retenu 67 étudiants québécois: 32 garçons et 35 filles. 34 étudiants proviennent de St-Luc et 33 de St-Henri. Le sous-échantillon indochinois contient lui aussi 67 étudiants: 35 garçons et 32 filles. Nous avons pu rencontrer 40 étudiants à St-Luc et 24 à St-Henri.

Grâce à une analyse de la répartition des sous-échantillons par sexe, école, niveau scolaire et nationalité, à l'aide du coefficient de contingence (Cormier et al. (1979) nous n'avons trouvé aucune différence susceptible de biaiser les résultats à cause d'une inégalité du nombre des sujets. Nous pouvons donc conclure à une répartition équilibrée des sujets dans les deux écoles selon les variables identifiées ici. Les résultats et leur analyse seront présentés de façon détaillée dans la partie réservée à cet effet.

6.2.3 La procédure de sélection des sujets

A l'école St-Luc, nous avons tenté de rejoindre toute la population des étudiants indochinois des secondaires quatre ou cinq, à l'exception de ceux encore en classe d'accueil. La journée où nous avons administré la batterie de questionnaires, dix sujets étaient absents. Nous n'avons pu obtenir les motivations de ces absences à cause de problèmes organisationnels. En effet, il devient très compliqué de rejoindre ces étudiants à cause du décloisonnement des horaires. Cela aurait exigé une recherche impossible à faire pendant les deux jours de notre expérimentation.

Les étudiants québécois, quant à eux, ont été choisis au hasard par le responsable de l'information scolaire et professionnelle, à partir de la liste des étudiants de secondaire quatre et cinq. Comme il a involontairement sélectionné plusieurs étudiants dont les parents n'étaient pas Québécois de naissance, nous n'avons conservé que 34 sujets sur soixante étudiants, à partir de l'examen des fiches d'identification.

A l'école St-Henri, nous avons encore une fois tenté de mesurer tous les sujets indochinois des secondaires quatre et cinq. Pour des raisons difficiles à identifier et à

cause de l'imminence d'une grève des transports en commun à Montréal, 15 sujets ne se sont pas présentés la journée de l'administration de notre batterie. Nous avons donc rencontré 24 sujets répondants à nos critères.

Le choix des étudiants québécois de la même école a été fait en fonction des disponibilités de l'horaire. Nous avons pu visiter deux groupes de français 422. Des difficultés organisationnelles nous ont empêchés de procéder au hasard pour la sélection de nos sujets québécois.

Références

AKOODIE, M.A. (1981). Identity and self-concept in immigrant children. Paper presented at Symposium "Perspectives on Multiculturalism in Education" Queen's University, Kingston, Ontario.

ANISEF, P. (1975). Consequence of ethnicity for educational plans among grade 12 students, in A. Wolfgang (Ed.): Education of immigrant students (pp. 122-136). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

ASHWORTH, M. (1975). Results and issues from a national survey of ESL programs, in A. Wolfgang (Ed.): Education of immigrant students (pp. 84-94). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

BEAUCHESNE, A. (1982). Description et comparaison d'étudiants indochinois et québécois du deuxième cycle du secondaire au sujet de milieux de socialisation et d'orientations normatives, Mémoire de maîtrise, Faculté de l'Education, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

BEGIN, G.; JOSHI, P. "Psychologie sociale". Presses de l'Université Laval. Québec, 1979.

BERRY, J.W. (1975). Psychological testing across cultures, in A. Wolfgang (Ed.): Education of immigrant students (pp. 149-163). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

BERRY, J.W.; KALIN, R. (1979). We look at one another: immigration and ethnic attitudes in the contexte of multiculturalism. TESL Talk, 10 (No. 3), 32-44.

BERTALANNFY, I. (1962). Modern theories of development. New York: Harper and Row.

BOGARDUS, E.S., (1959). Social Distance. Los Angeles: Antioch Press.

BROSSARD, L. et al. (1980). Le racisme et la discrimination ethnique, culturelle, et religieuse. Vie pédagogique. (No.9), 22-24.

BROWER, I.C. (1980). Counseling Vietnamese. The personnel and guidance journal, 58, 646-652.

BURKE, M.E. (1981). Educational implication of cultural diversity: dilemma and direction. Paper presented at Symposium "Perspectives on Multiculturalism in Education", Queen's University, Kingston, Ontario.

BURNET, J. (1979). Myths and Multiculturalism. York University, Revue Canadienne de l'éducation, 4 (No.4).

CHANDRAS, K.V. (1979). Understanding and Counseling Asian American students. Rapport présenté à The Annual Convention for Counselor Education and Supervision, Daytona Beach.

CORMIER, R.; LESSARD, C.; VALOIS, P. (1979). Les enseignantes et enseignants du Québec. Volume 1. Québec: Editeur officiel du Québec.

DRIEDGER, L.; PETERS, J. (1977). Identity and Social Distance. Canadian Review of Sociology and Anthropology, Vol. XIV, No.2, 1977, p. 158-173.

ELLISTON, I. (1981). Acquiring social, vocational and life skills in a new setting: a training program for ethnic minorities and women. Paper presented at Symposium "Perspectives on Multiculturalism in Education" Queen's University, Kingston, Ontario.

ERIKSON, E.H. (1968). Adolescence et crise. Paris: Flammarion.

FERGUSON, E. (1964). Newcomers in transition. Toronto: International Institute of Toronto.

FERRANTE, A. (1979). Canadian Racism, you can't argue with the facts. Maclean, February.

GAGNE, P.-P. (1981). Les réfugiés indochinois, un an plus tard. La Presse, Montréal, du samedi 7 fév. au jeudi 12 fév. pp. A9, A9, A8, A8, A8.

GIBBON, J.M. (1938). The Canadian mosaic; the making of a northern nation. Toronto: McClelland and Stewart.

GRAHAM, P.-J.; MEADOWS, C.E. (1967). Psychiatric disorders in the children of West Indian immigrants. Journal of child psychology and psychiatry, 8, (No.2), 105-106.

GRATIOT-ALPHANDERY, H.; CHAPUIS, E.; ANSELIE, S. (1980). La progression scolaire des enfants étrangers en France. L'orientation scolaire et professionnelle, 9, 253-266.

D'HAINAUT,L. (1980). Des fins aux objectifs de l'éducation. Paris: Fernand Nathan.

HEAD, W.A.; LEE, J. (1978). The black presence in the canadian mosaic: discrimination in education. Interchange, 9, 1. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 85-93.

HENRY, G. (1975). Comment mesurer la lisibilité. Paris: Fernand Nathan.

HOULD, R. (1979). Perception interpersonnelle et entente conjugale. Simulation d'un système, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

IJAZ, M.A. (1980). Ethnic attitudes of elementary school children toward Blacks and East Indians and the effect of a cultural program on these attitudes. Unpublished Doctoral thesis. University of Toronto.

IJAZ, M.A.; IJAZ, H.I. (1981). Ethnic attitude change: A multidimentional approach. Paper presented in the Invitational Symposium on Multiculturalism in Education, Queen's University (Kingston).

KALIN, R. (1981). The development of ethnic attitudes in children, Paper presented at Symposium "Perspectives on Multiculturaliam in Education". Queen's University, Kingston, Ontario.

KEHOE, J. (1981). Paper on intercultural curricula. (Disponible auprès de l'auteur: Department of Social and Educational Studies, University of British Columbia, Vancouver, B.C. V6T 1W5).

KOHLBERG, L. (1975). The child as a Moral Philosopher in Howard, Kirschenbaum and Simon (Eds) Readings in value clarification. Minneapolis: Winston Press.

KOHLBERG, L. (1980). High school democracy and educating for a just society, in R.L. Mosher (Ed.): Moral Education (pp. 20-57). New York: Praeger Publishers.

LAFERRIERE, M. (1981). Education interculturelle et multiculturalisme: ambiguité et occultations, Education et multiculturalisme canadien: quelques problèmes et solutions, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Huitième Annuaire. Saskatoon: Canadian Society for the Study of Education.

LAMBERT, W.E. (1975). Culture and language as factors in learning and education, in A. Wolfgang (Ed.): Education of immigrant students (pp. 55-83). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

LEARY, T. (1957). Interpersonal diagnosis of personality. New York: Ronald

LEON, A. et al. (1977). Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris: Presses Universitaires de France.

LIMOGES, J. (1981). L'interaction individu-environnement comme objectif fondamental du curriculum scolaire. Communication au Congrès mondial des sciences de l'éducation "L'école et les valeurs", Trois-Rivières.

LOEVINGER, J. (1976). Ego development. San Francisco: Jossey-Bass.

Main-d'oeuvre et Immigration (1975). Revue canadienne de la main-d'oeuvre et de l'immigration, 8.

MALEWSKA-PEYRE, H., ZALESKA, M. (1980). Identité et conflit de valeurs chez les jeunes immigrés maghrébins. Psychologie française, 25, 2, 125-138.

MANCERON, G. (1979). Chine-Vietnam: les racines historiques du conflit. Les temps modernes, 34, No. 395, 1992-2025

MASEMANN, V. (1975). Immigrant student's perception of occupational programs, in A. Wolfgang (Ed.): Education of immigrant students (pp. 107-121). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

MASLOW, A.H. (1970). Motivation and personality (2e ed.) New York: Harper and Row.

McDIARMID, G. (1975). Curriculum development is people development, in A. Wolfgang (Ed.): Education of immigrant students (pp. 184-194). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

McDIARMID, G.; GARNET, L.; PRATT, D. (1971). Teaching prejudice. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

McLEOD, N.R. (1968). Need, culture and curriculum; educating immigrants and ethnic minorities. Toronto: Toronto Board of Education.

McLEOD, K.A. (1975). A short history of the immigrant student as "New Canadian", in A. Wolfgang (Ed.) Education of immigrant students (pp. 19-31). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

McLEOD, K.A. (1979). Schooling for diversity: ethnic relations, cultural pluralism, and education. TSEL Talk, 10, (No.3), 75-90.

MERLINO, P.J. (1975). Metatheoretical isolationism reconsidered. Human Development, 18, 391-395.

Ministre d'état au développement culturel (1978). La politique québécoise du développement culturel. 2 volumes. Québec: Editeur officiel.

Ministre d'état au multiculturalisme (1978). Multiculturalisme et le gouvernement du Canada. Ottawa.

MOSHER, R.L. (Ed.) (1980). Moral Education. New York: Praeger Publishers.

MULLET, E. (1980). Les enfants de travailleurs immigrants et l'enseignement secondaire. L'orientation scolaire et professionnelle, 9, 195-252.

NGUYEN QUY BONG; DORAIS, L.-J. (1979). Les Vietnamiens dans l'est du Canada. Rapport présenté au Secrétariat d'Etat, Ottawa.

NUTTIN, J. (1980). Motivation et perspective d'avenir. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

NUTTIN, J. (1980). Théorie de la motivation humaine. Paris: Presses Universitaires de France.

O'BRYAN, K.G. et al. (1976). Non-official language: a study in Canadian multiculturalism. Ottawa: Supply and Services Canada.

PIAGET, J. (1967). La psychologie de l'intelligence. Paris: Armand Colin.

POLESE, M.; BEDARD, D. (1978). Caractéristiques des immigrants au Québec à l'admission et potentiel d'intégration, 1968-1974. Etudes et documents no.1. Gouvernement du Québec, Ministère de l'immigration.

POLESE, M.; LE MINH, A. (1978). L'impact à court terme de l'immigration internationale sur la production et l'emploi au Québec, 1968-1975. Gouvernement du Québec, Ministère de l'immigration.

PORTER, J. (1965). The vertical mosaic. Toronto: University of Toronto Press.

PRATT, D. (1981). Prejudice, texbooks, and multiculturalism: progress and problems. Paper presented at the Symposium "Perspectives on Multiculturalism in Education". Queen's University, Kingston, Ontario.

PROULX, M. (1979). La répartition sectorielle des travailleurs immigrants au Québec. Etudes et documents no.8. Québec: Editeur officiel du Québec.

RAMCHARAN, S. (1975). Special problems of immigrant children in the Toronto school system, in A. Wolfgang (Ed.): Education of immigrant students (pp. 95-106) Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

RAY, D. (1980). Report of response by teacher education in Canada to the Unesco recommendation concerning education for international understanding cooperation and peace, and education relating to human rights and fundamental freedoms. European seminar on implementation of the Unesco recommendation on education for international understanding in teaching education. Espoo, Finland.

RAY, D. (1981). Cultural Identity and Education. Paper presented at Symposium "Perspectives on Multiculturalism in Education". Queen's University, Kingston, Ontario.

REESE, H.W.; OVERTON, W.F. (1970). Models of development and theories of development in Goulet, L.R. and Bates, P.B. (Eds) Life-span developmental psychology: research and theory. New York: Academic Press.

ROCHER, G. (1969). Le Canada: un pays à rebâtir? Revue Canadienne de Sociologie et Anthropologie, 6, 119-125.

RODRIGUEZ, R. (1982). Taking bilingualism to task. Time, 119, (No. 16).

RONDEAU, R. (1980). Les groupes en crise? Montréal: Fides.

SAMUDA, R. (1981). The counseling of ethnic minorities: issues and strategies. Paper presented at Symposium "Perspectives on Multiculturalism in Education", Queen's University, Kingston, Ontario.

SELLTIZ et al. (1977). Les méthodes de recherche en sciences sociales. H.R.W. Montréal, 493-497.

SUE, D.W.; SUE, S. (1972). Counseling Chinise-Americans. Personnel and guidance journal, 50. 637-644.

UNESCO (1980). Education for International Understanding in Teaching Education, Espoo, Finland, September.

VACHON, R. (1981). D'un Québec intégrationiste à un Québec interculturel. Interculture, 14, 4, pp. 2-34.

WERNER, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view in Harris D.B. (Ed.) The concept of development. University of Minnesata Press.

WINTROB, R.M. (1968). Rapid socio-cultural change and student mental health: a cross-cultural comparison. Rapport présenté à The American Orthopsychiatric Association, Chicago.

WOLFGANG, A. (1975). Basic issues and plansible answers in counseling New Canadians, in A. Wolfgang (Ed.): Education of immigrant students (pp.139-148), Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.

WOLFGANG, A. (1981). Intercultural counseling: the state of the art. Paper presented at Symposium: "Perspectives on Multiculturalism in Education", Queen's University, Kingston, Ontario.

YOUNG, Jonathan C. (1979). Education in a multicultural society: what sort of education? What sort of society? Canadian journal of education , 4, (No.3).

ANNEXE

Voici un exemple abrégé de la batterie utilisée pour l'expérimentation. Deux cahiers ont été remis aux élèves. Le premier cahier comprenait les éléments suivants:

a) en première partie, les questions de l'ION;

b) en deuxième partie, les énoncés du TERCI-GROUPE.

Les élèves ne devaient pas écrire dans ce cahier.

Quant au deuxième cahier, il comprenait, dans l'ordre:

a) une fiche d'identification;

b) deux feuilles-réponses informatisées pour répondre à l'ION (i.e. la 1ère partie du questionnaire inclus dans l'annexe);

c) trois feuilles-réponses pour le TERCI-GROUPE (i.e. la 2ième partie du questionnaire). Sur chacune de ces feuilles, l'élève devait se prononcer sur les Espagnols, les Indochinois et les Québécois. (Seule la première figure dans cet annexe-ci, à titre d'exemple)

d) L'ensemble des fiches pour l'échelle de Distance Sociale. Cette dernière section comprenait deux exemplaires de cette échelle, variant selon l'ethnie des répondants: une sur les Québécois et sur les Espagnols dans le cahier des Indochinois, et une sur les Indochinois et les Espagnols dans le cahier des Québécois.

Pour compléter cet annexe, nous avons ajouté la fiche décrivant les jalons pour l'entrevue semi-structurée.

1ère PARTIE: I.O.N.

Inscrire vos réponses sur la feuille-réponse à partir de la ligne 5.

5. Si cela ne dépendait que de vous, pendant combien d'années voudriez-vous encore poursuivre vos études après la présente année scolaire?

1 an au moins	A
2 ans	B
3 ans	C
4 ans	D
5 ans	E
6 ans	F
7 ans	G
8 ans ou plus	H
je ne sais pas	I

De façon générale, diriez-vous que vous êtes satisfait(e), des caractéristiques suivantes de l'institution que vous fréquentez actuellement?

	très satisfait(e)	Satisfait(e)	Peu Satisfait(e)	Pas Satisfait(e) du tout
6. le contenu des cours	A	B	C	D
7. les méthodes d'enseignement	A	B	C	D
8. la somme de travail demandé	A	B	C	D
9. le type de relation avec les professeurs	A	B	C	D
10. les possibilités de contact avec les étudiants	A	B	C	D
11. les relations avec les autorités	A	B	C	D
12. l'équipement et l'aménagement des locaux	A	B	C	D
13. l'organisation des horaires et des cours	A	B	C	D

---

14. A votre école, en général quand il y a une activité (culturelle, politique, loisirs, etc.), êtes-vous prêt(e) à y participer?

toujours	A
la plupart du temps	B
rarement	C
jamais	D

15. Diriez-vous que vous participez aux activités de votre école plus, autant ou moins que la plupart des autres étudiant(e)s?

plus	A
autant	B
moins	C

Les gens ont des opinions très variées sur différents sujets. Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou en désaccord avec chacune des affirmations suivantes?

	Tout à fait d'accord	d'accord	Peu d'accord	Pas du tout d'accord
16. il est préférable de choisir un emploi qui permette de rester près de ses parents même si on doit pour cela sacrifier une bonne occasion ailleurs	A	B	C	D
17. quand on a des problèmes on ne peut se fier qu'à un parent pour avoir de l'aide	A	B	C	D
18. si on a l'occasion d'engager quelqu'un c'est toujours mieux d'engager un parent plutôt qu'un étranger	A	B	C	D

QUESTIONNAIRE

N.B.

Ce questionnaire ne constitue d'aucune façon un test. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Répondez à chacune des questions au meilleur de votre connaissance. Ne vous attardez pas trop à chacune des questions . Nous vous garantissons que les informations recueillies seront traitées de façon parfaitement anonyme. Nous vous demandons votre nom uniquement pour identifier les différents questionnaires.

Merci de votre collaboration!

N.B. S.V.P. Ne pas écrire sur les questionnaires.

Voici plusieurs énoncés se rapportant à l'institution que vous fréquentez. Jusqu'à quel point êtes-vous en accord ou en désaccord avec ceux-ci?

	Tout à fait d'accord		D'accord	Pas du tout d'accord
Les étudiants accordent beaucoup d'importance au fait d'avoir de bons résultats scolaires	A		B	C	D
La plupart des professeurs attachent beaucoup d'importance à la discipline	A		B	C	D
Les étudiants ne sont pas vraiment intéressés à apprendre	A		B	C	D
On accorde beaucoup d'importance à la préparation à une carrière ou une occupation future	A		B	C	D
Les étudiants jouissent de beaucoup de liberté	A		B	C	D
La plupart des étudiants ne cherchent pas à participer aux décisions des autorités	A		B	C	D
Il n'y a pas tellement d'unité parmi les étudiants	A		B	C	D

Pour vous, quelles sont les deux plus importantes raisons d'aller à l'école?

ENCERCLEZ DEUX LETTRES DIFFÉRENTES

Développer ses capacités intellectuelles

Se préparer à une profession, un métier

Acquérir une culture générale

Gagner un salaire plus élevé

Partager des expériences avec des gens de son âge

Voici une liste de buts que peut se fixer une école secondaire. Dites si idéalement, pour une telle institution, chacun de ces buts devrait être important.

	Très important	Assez important	Peu important	Pas important du tout
Aider l'étudiant à développer les valeurs et choisir les règles de conduite qui le guideront dans sa vie future	A	B	C	D
Répondre aux demandes du marché du travail	A	B	C	D
Former les individus en vue d'occuper des postes de commande dans la société	A	B	C	D

31. Parmi les phrases suivantes, laquelle décrit le mieux l'idée que vous vous faites de votre occupation future?

je sais précisément ce que je veux faire plus tard..	A
j'ai une idée générale de ce que je veux faire plus tard.....	B
je ne sais pas trop bien ce que je veux faire plus tard.....	C
je ne sais pas du tout ce que je veux faire plus tard.....	D

Beaucoup de gens éprouvent certaines inquiétudes dans la recherche d'un emploi. Indiquez dans quelle mesure chacun des points suivants vous inquiète personnellement.

	Beaucoup	assez	un peu	pas du tout
32. Ne pas avoir assez d'instruction.....	A	B	C	D
33. Ne pas avoir la personnalité ou les aptitudes nécessaires.....	A	B	C	D
34. Ne pas bien parler ma langue seconde....	A	B	C	D
35. Le manque d'ouvertures sur le marché du travail pour ce que je veux faire.....	A	B	C	D
36. Ne pas connaître des gens bien placés pour m'aider	A	B	C	D
37. Ne pas avoir d'assez bons résultats scolaires.....	A	B	C	D
38. Le nombre de chômeurs qu'il y a actuellement.....	A	B	C	D
39. Ne pas savoir où aller et quoi faire pour obtenir un emploi.....	A	B	C	D

Avec qui préférez-vous discuter:

40. de vos projets d'études? (UN SEUL CERCLE)

avec mes professeurs.....	A
avec des conseillers d'orientation et professeurs d'information scolaire et professionnelle.....	B
avec mes amis.....	C
avec mon père, ma mère ou un autre parent.....	D
avec un autre adulte.....	E
avec le directeur des études ou des services aux étudiants(es).....	F
avec mes frères et soeurs.....	G
avec aucune de ces personnes.....	H

11 De vos projets de travail après vos études?

(UN SEUL CHOIX)

avec mes professeurs	A
avec des conseillers d'orientation et professeurs d'information scolaire et professionnelle	B
avec mes amis	C
avec mon père, ma mère, ou un autre parent	D
avec un autre adulte	E
avec le directeur des études ou des services aux étudiants(es)	F
avec mes frères et soeurs	G
avec aucune de ces personnes	H

12 De vos autres projets d'avenir?

(UN SEUL CHOIX)

avec mes professeurs	A
avec des conseillers d'orientation et professeurs d'information scolaire et professionnelle	B
avec mes amis	C
avec mon père, ma mère, ou un autre parent	D
avec un autre adulte	E
avec le directeur des études ou des services aux étudiants(es)	F
avec mes frères et soeurs	G
avec aucune de ces personnes	H

Voici une liste des buts qu'une femme peut se donner.

FILLES: Quels sont les buts les plus importants pour vous?

GARCONS: Quels sont les buts les plus importants pour une femme d'après vous?

-être une bonne maîtresse de maison, une bonne cuisinière et savoir bien tenir la maison	A
-aider les gens de mon milieu en participant à des organisations	B
-avoir les qualifications pour travailler et ainsi pouvoir assurer ma sécurité et mon indépendance	C
-avoir un ou plusieurs enfants, les élever et s'occuper d'eux	D

13. Premier choix (NE PAS INSCRIRE PLUS QUE LA BONNE LETTRE)

14. Deuxième choix

Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou non avec chacun des énoncés suivants?

	TOUT A FAIT D'ACCORD		PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD
15. Il ne faut pas tout voir en noir, il y a de fortes chances que l'avenir soit meilleur que le présent	A	B	C	D
16. Je ne suis pas très optimiste quand je pense à mon avenir	A	B	C	D
17. Le temps présent passe tellement vite qu'il vaut mieux ne pas lui accorder une grande importance	A	B	C	D

	TOUT A FAIT D'ACCORD	D'ACCORD	PAS D'ACCORD	PAS DU TOUT D'ACCORD
10. Pourquoi tant se préoccuper de l'avenir, chaque chose viendra bien en son temps.....	A	B	C	D
11. Autrefois, la vie était peut-être plus difficile mais permettait davantage de se réaliser.....	A	B	C	D
12. Il faut surtout vivre le moment présent sans trop se préoccuper d'autre chose.....	A	B	C	D
13. Les façons de penser et de vivre du passé sont encore très utiles aujourd'hui.	A	B	C	D
14. C'est surtout en fonction de l'avenir qu'on doit organiser sa vie.....	A	B	C	D

Pour qu'un emploi ou une occupation soit considéré comme idéal, certaines conditions doivent être remplies. Parmi les conditions qui suivent, indiquez par ordre les deux que vous considérez les plus importantes.

Un emploi idéal pour moi devrait:

me permettre d'utiliser mes aptitudes personnelles..... A

me permettre de gagner pas mal d'argent..... B

me permettre d'être créateur et original..... C

me procurer une bonne place dans la société et du prestige.D

me permettre d'envisager un futur assuré et stable.....E

me permettre d'être utile aux autres.....F

15. Première condition (NE DONNEZ PAS DEUX FOIS LA MÊME LETTRE)

16. Deuxième condition

Chacun devrait s'efforcer, dans tout ce qu'il entreprend:

de faire aussi bien que la moyenne des gens..... A

de faire un peu mieux que la moyenne des gens..... B

de faire beaucoup mieux que la moyenne des gens..... C

d'être le meilleur de tous..... D

Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants?

	Tout à fait d'accord	d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Les études collégiales (CEGEP) sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons.....	A	B	C	D
Les études universitaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons...	A	B	C	D
Si je regarde les problèmes importants dans la société aujourd'hui, je me dis qu'on ne peut pas faire grand chose pour les régler	A	B	C	D

	Tout à fait d'accord	d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Tout est tellement compliqué, que je ne comprends pas vraiment ce qui se passe.....	A	B	C	D
Pour faire quelque chose dans la vie, on est obligé de prendre des moyens qui ne sont pas tout à fait honnêtes.....	A	B	C	D
Je n'aime pas vraiment ce que je fais, mais je sens qu'il faut le faire pour avoir les choses dont j'ai besoin et que je veux.....	A	B	C	D
Dans l'ensemble, je suis assez satisfait(e) de moi-même.....	A	B	C	D
En général, je n'ai pas assez confiance en moi-même.....	A	B	C	D
J'ai l'impression que je vaux au moins autant que les autres.....	A	B	C	D
Je doute souvent de mes chances de succès dans la vie.....	A	B	C	D
Le succès dans la vie, c'est bien plus une question de chance que de travail acharné.....	A	B	C	D
J'ai bien hâte de partir de chez moi et de vivre par mes propres moyens, indépendamment de mes parents.....	A	B	C	D

	Tout à fait d'accord	d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Chacun devrait vivre à sa façon, même si ça peut paraître bizarre aux yeux des autres.....	A	B	C	D
Les gens devraient surtout chercher à assurer l'épanouissement de leur personnalité propre et ne pas se préoccuper de la réussite extérieure.....	A	B	C	D
Il y a trop de compétition dans la société actuelle.....	A	B	C	D
De façon générale, il est important pour quelqu'un de faire l'expérience de nouvelles manières de vivre et d'autres styles de vie.....	A	B	C	D
Je me sens quelque peu réticent à l'idée de travailler à temps plein et d'entrer dans ce qu'on appelle le "monde des adultes".....	A	B	C	D
Je pense que pour moi, dans les années à venir, la vie sera plus difficile et moins agréable que maintenant.....	A	B	C	D

Combien d'enfants voudries-vous plus tard?

1 enfant	A
2 enfants	B
3 enfants	C
4 enfants	D
5 enfants et plus	E
aucun	F

Répondez 72, 76 et ...

POUR CEUX (CELLES) QUI VOUDRAIENT AVOIR DES ENFANTS

FILLES: Dans chacune des situations décrites ci-dessous à gauche, indiquez si vous voudriez travailler à temps plein, à temps partiel ou ne pas avoir d'emploi à l'extérieur.

GARCONS: Dans chacune des situations décrites ci-dessous à gauche, indiquez si vous préféreriez que votre femme travaille à temps plein, à temps partiel, ou qu'elle n'ait pas d'emploi à l'extérieur.

	Travailler à temps plein	Travailler à temps partiel	Ne pas avoir d'emploi à l'extérieur
... tant qu'on n'aura pas d'enfants	A	B	C
... lorsque les enfants seront en bas âge	A	B	C
... lorsque les enfants seront plus grands	A	B	C

POUR CEUX (CELLES) QUI NE VOUDRAIENT PAS AVOIR D'ENFANTS

... FILLES: une fois mariée, voudriez-vous

travailler à plein temps	A
travailler à temps partiel	B
ne pas avoir d'emploi à l'extérieur	C
je ne veux pas me marier	D

. GARCONS: une fois marié, préféreriez-vous que votre femme:

travaille à plein temps	A
travaille à temps partiel	B
n'ait pas d'emploi à l'extérieur	C
je ne veux pas me marier	D

Parmi les activités suivantes, lesquelles vous apporteront, à votre avis, le plus de satisfaction dans votre vie future?

votre occupation ou votre carrière	A
votre vie de famille	B
vos loisirs	C
vos croyances ou activités religieuses	D
votre vie intellectuelle ou créatrice	E
votre participation aux affaires de votre communauté ou de votre pays	F
vos relations avec vos amis ou avec les gens en général	G

... Premier choix (NE DONNEZ PAS DEUX FOIS LA MÊME LETTRE)

. Deuxième choix

Prenez la deuxième feuille réponse et commencez à la ligne 9

Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec chacun des énoncés suivants?

	Tout à fait d'accord	d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
L'emploi doit passer en premier si on doit sacrifier les loisirs.........	A	B	C	D
C'est le succès dans le travail qui permet le mieux de juger quelqu'un....................	A	B	C	D
Les plus importantes qualités pour une personne sont la volonté et l'ambition....................	A	B	C	D
La chose la plus importante pour les parents est d'aider leurs enfants à réussir mieux qu'eux.....	A	B	C	D
Il est normal que ce soient les étudiants les plus instruits qui aient les meilleurs emplois.........	A	B	C	D
Le fils d'un ouvrier n'a pas de très bonnes chances de devenir un professionnel (médecin, avocat ou ingénieur, par exemple....................	A	B	C	D
Faire des projets ne contribue qu'à rendre une personne malheureuse, parce qu'il est difficile de les réaliser.....	A	B	C	D
Il est très important de faire des projets dans la vie et de ne pas se [illegible]	A	B	C	D

Les phrases suivantes portent sur des changements que certains souhaitent voir se réaliser. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes favorables ou non à ces changements:

	Très favorable	Favorable	Pas Favorable	Pas Favorable du tout
Que l'école soit davantage un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et même à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs.............	A	B	C	D
Que la politique soit plus l'affaire de tout le monde que seulement des députés..................	A	B	C	D
Qu'on limite les profits des entreprises privées....................	A	B	C	D
Qu'on donne plus de pouvoir à la police..............................	A	B	C	D
Qu'on nationalise les ressources naturelles..........................	A	B	C	D
Que les manifestations de contestation soient interdites..........	A	B	C	D
17. Que l'école continue davantage l'éducation commencée par les parents..............................	A	B	C	D
Après qu'ils ont élu un gouvernement, que les gens cessent de toujours surveiller et le critiquer................................	A	B	C	D

Sur les sujets suivants, croyez-vous que vos idées sont très différentes, différentes, peu ou pas du tout différentes de celles de vos parents?

	Très différentes	Différentes	Peu Différentes	Pas du tout Différentes
. la religion.....	A	B	C	D
. l'amour.....	A	B	C	D
. la liberté.....	A	B	C	D
. la politique.....	A	B	C	D
. l'argent.....	A	B	C	D

. Selon vous, le conflit des générations est-il:

un problème très sérieux.....	A
un problème pas très sérieux..	B
pas un problème du tout.....	C

. Lorsqu'on vous parle de votre société, à quoi pensez-vous d'abord?

à l'Amérique du Nord.....	A
au Canada.....	B
au Québec.....	C
à toute l'humanité.....	D
Vietnam.....	E
Laos.....	F
Cambodge.....	G
Asie.....	H
Je ne sais pas.....	I

. De nos jours, j'estime que ce à quoi il faut surtout travailler, c'est à:

conserver et consolider la société actuelle.....	A
changer la société actuelle.....	B
cela me laisse indifférent(e).....	C

. Qui, de votre père ou de votre mère, prend les décisions actuellement dans votre famille?

toujours mon père.....	A
surtout mon père.....	B
autant mon père que ma mère.....	C
surtout ma mère.....	D
toujours ma mère.....	E
ni l'un ni l'autre.....	F
Mon père ou ma mère n'est plus à la maison.....	G

. Maintenant les punitions des enfants, qui s'en occupe?

toujours mon père.....	A
surtout mon père.....	B
autant mon père que ma mère.....	C
surtout ma mère.....	D
toujours ma mère.....	E
ni l'un ni l'autre.....	F
mon père ou ma mère n'est plus à la maison.....	G

Qui, de votre père ou de votre mère, a le plus à dire lorsqu'il s'agit de faire des règlements pour les enfants (sorties, loisirs, argent de poche, etc.)?

toujours mon père	A
surtout mon père	B
autant mon père que ma mère	C
surtout ma mère	D
toujours ma mère	E
ni l'un ni l'autre	F
Mon père ou ma mère n'est plus à la maison	G

Qui de votre père ou de votre mère, décide le + souvent où la famille ira passer ses vacances?

toujours mon père	A
surtout mon père	B
autant mon père que ma mère	C
surtout ma mère	D
toujours ma mère	E
ni l'un ni l'autre	F
mon père ou ma mère n'est plus à la maison	G

Qui en fin de compte, de votre père ou de votre mère, prend la décision concernant l'achat d'un article coûteux?

toujours mon père	A
surtout mon père	B
autant mon père que ma mère	C
surtout ma mère	D
toujours ma mère	E
ni l'un ni l'autre	F
mon père ou ma mère n'est plus à la maison	G

Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec chacun des énoncés suivants?

	Tout à fait d'accord		Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Du train où vont les choses de nos jours, il est plus sage de vivre au jour le jour et de ne pas trop se préoccuper de l'avenir	A	B	C	D
Le secret du bonheur c'est de ne pas attendre trop de la vie et de se contenter de ce qu'on peut en tirer	A	B	C	D
Le divorce ne devrait pas être si facile à obtenir	A	B	C	D
Il devrait être accepté qu'un homme et une femme puissent vivre ensemble sans être marié	A	B	C	D
Il devrait être accepté qu'un homme et une femme aient des enfants sans être marié	A	B	C	D
Finalement, l'école constitue un milieu très formateur pour les étudiants	A	B	C	D

5 À la maison, y a-t-il des règlements sur:

- L'heure de rentrée le soir et les fins de semaine. — Oui | A — Non | B

- Le temps passé devant la T.V. — Oui | A — Non | B

- Le temps mis aux travaux scolaires. — Oui | A — Non | B

- Ne pas se tenir avec certains garçons ou certaines filles. — Oui | A — Non | B

- Souper avec la famille. — Oui | A — Non | B

- La fréquence des sorties avec les filles ou les garçons. — Oui | A — Non | B

[illegible]e PARTIE: TERCI-GROUPE

Dans ce feuillet, vous trouverez une liste de caractéristiques qui peuvent être utilisées pour décrire la manière d'agir ou de réagir d'un groupe de personnes.

Exemple: Ce groupe...... (1) réagit souvent avec violence

(2) trouve tout le monde sympathique

Prenez les item de cette liste un à un et, pour chacun, posez-vous la question suivante: "Est-ce que ce comportement, ou cette attitude pourrait être utilisé pour décrire la manière habituelle d'être ou d'agir des groupes suivants:

Partie A: En ce qui concerne les Espagnols (Amérique du Sud)

Partie B: En ce qui concerne les Québécois?

Partie C: En ce qui concerne les Indochinois (Laotiens, Vietnamiens, Cambodgiens, Chinois).

Il faut considérer le groupe dans son ensemble et non les individus en particulier.

Pour répondre au test, vous utiliserez les feuilles de réponses correspondantes aux groupes ci-haut.

Une réponse "Oui" à l'item lu s'inscrira 'O'.
Dans les autres cas inscrivez 'N'

Lorsque vous avez terminé la description d'un groupe, passez au prochain groupe. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ce test. Ce qui importe, c'est l'opinion personnelle que vous avez des différents groupes.

Vous pouvez maintenant répondre au questionnaire. Au haut de chacune des feuilles de réponses, vous trouverez un résumé des principales instructions nécessaires pour répondre au test.

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

LISTE DE COMPORTEMENTS INTERPERSONNELS

Prenez les item de la liste un à un et, pour chacun, posez-vous la question suivante: "Est-ce que ce comportement, ou cette attitude, décrit ou caractérise la manière habituelle d'être ou d'agir du groupe que je veux décrire?". Celui-ci sera précisé au haut de la feuille de réponses.

Si, pour un item, votre réponse est "Oui", inscrivez la lettre 'O' dans la case appropriée sur votre feuille de réponses. Dans tous les autres cas, inscrivez la lettre 'N'.

S.V.P., N'écrivez rien sur ce feuillet.

Première colonne sur votre feuille de réponses.

01- Est capable de céder et d'obéir

02- Est sensible à l'approbation d'autrui

03- [illegible]

04- Réagit souvent avec violence

05- Prend plaisir à s'occuper du bien-être des gens

06- Dit souvent du mal de lui, se déprécie face aux gens

07- Essaie de réconforter et d'encourager autrui

08- Se méfie des conseils qu'on lui donne

09- Se fait respecter par les gens

10- Comprend autrui, tolérant

11- Est souvent mal à l'aise avec les gens

12- A une bonne opinion de lui-même

13- Supporte mal de se faire mener

14- Éprouve souvent des déceptions

15- Se dévoue sans compter pour autrui, généreux

Deuxième colonne sur votre feuille de réponses.

16- Prend parfois de bonnes décisions

17- Aime à faire peur aux gens

18- Se sent toujours inférieur(e) et honteux(se) devant autrui

19- Peut ne pas avoir confiance en quelqu'un

20- Est incapable d'exprimer sa haine ou sa souffrance

21- A plus d'amis(ies) que la moyenne des gens

22- Eprouve rarement de la tendresse pour quelqu'un

23- Est persécuté dans son milieu

24- Change parfois d'idée pour faire plaisir à autrui

25- Est intolérant pour les personnes qui se trompent

26- S'oppose difficilement aux désirs d'autrui

27- Eprouve de la haine pour la plupart des personnes de son entourage

28- N'a pas confiance en lui-même

29- Va au-devant des désirs d'autrui

30- Si nécessaire, n'aime aucun compromis

LISTE DE COMPORTEMENTS INTERPERSONNELS

Prenez les items de la liste un à un et, pour chacun, posez-vous la question suivante: "Est-ce que ce comportement, ou cette attitude, décrit ou caractérise la manière habituelle d'être du groupe que je veux décrire?". Celle-ci sera précisée au haut de la feuille de réponses.

Si pour un item, votre réponse est "oui", inscrivez la lettre 'O' dans la case appropriée sur votre feuille de réponses. Dans tous les autres cas, inscrivez la lettre 'N'.

S.V.P., n'écrivez rien sur ce feuillet.

Troisième colonne sur votre feuille de réponses

31- Trouve tout le monde sympathique

32- Eprouve du respect pour l'autorité

33- Se sent compétent(e) dans son domaine

34- Commande aux gens

35- S'enrage pour peu de choses

36- Accepte, par bonté, de gâcher sa vie pour faire le bonheur d'une personne ingrate.

37- Se sent supérieur(e) à la plupart des gens

38- Cherche à épater, à impressionner

39- Comble autrui de prévenances et de gentillesses

40- N'est jamais en désaccord avec qui que ce soit

41- Manque parfois de tact ou de diplomatie

42- A besoin de plaire à tout le monde

43- Manifeste de l'empressement à l'égard des gens

44- Heureux(se) de recevoir des conseils

45- Se montre reconnaissant(e) pour les services qu'on lui rend

Quatrième colonne sur votre feuille de réponse

46- Partage les responsabilités et défend les intérêts de chacun

47- A beaucoup de volonté et d'énergie

48- Est toujours aimable et gai

49- Aime la compétition

50- Préfère se passer des conseils d'autrui

51- Peut oublier les pires affronts

52- A souvent besoin d'être aidé

53- Donne toujours son avis

54- Se tracasse pour les troubles de n'importe qui

55- Veut toujours avoir raison

56- Se fie à n'importe qui, naïf

57- Exige beaucoup d'autrui, difficile à satisfaire

58- Est incapable d'oublier le tort que les autres lui ont fait

59- Peut critiquer ou s'opposer à une opinion qu'on ne partage pas

60- Est souvent exploité par les gens

LISTE DE COMPORTEMENTS INTERPERSONNELS

Prenez les item de la liste un à un et, pour chacun, posez-vous la question suivante: "Est-ce que ce comportement, ou cette attitude, décrit ou caractérise la manière habituelle d'être ou d'agir du groupe que je veux décrire?"

Si pour un item, votre réponse est "oui", inscrivez la lettre "O" dans la case appropriée sur votre feuille de réponse. Dans tous les autres cas, inscrivez la lettre "N".

S.V.P., n'écrivez rien sur ce feuillet.

Cinquième colonne sur votre feuille de réponse.

01- Est susceptible et facilement blessé

02- Exerce un contrôle sur les gens et les choses qui l'entourent

03- Abuse de son pouvoir et de son autorité

04- Est capable d'accepter ses torts

05- A l'habitude d'exagérer ses mérites, de se vanter

06- Peut s'exprimer sans détours

07- Se sent souvent impuissant et incompétent

08- Cherche à se faire obéir

09- Admet difficilement la contradiction

10- Evite les conflits si possible

11- Est sûr de soi

12- Tient à plaire aux gens

13- Fait passer son plaisir et ses intérêts personnels avant tout

14- Se confie trop facilement

15- Planifie ses activités

Sixième colonne sur votre feuille de réponse.

16- Accepte trop de concessions ou de compromis

17- N'hésite pas à confier son sort au bon vouloir d'une personne qu'il admire

18- Est toujours de bonne humeur

19- Se justifie souvent

20- Ressent souvent de l'angoisse et de l'anxiété

21- Reste à l'écart, effacé

22- Donne aux gens des conseils raisonnables

23- Est dur, mais honnête

24- Prend plaisir à se moquer des gens

25- Est fier

26- Est habituellement soumis

27- Est toujours prêt à aider, disponible

28- Peut montrer de l'amitié.

Après avoir répondu à ces questions pour le groupe espagnol, retourner à la page 24 et le refaire pour le groupe indochinois.

Après les indochinois, le refaire enfin pour le groupe québécois.

Le reste des questions se trouve directement dans feuille réponses.

IDENTIFICATION

Nous vous rappelons que nous traiterons toutes ces données de façon parfaitement confidentielle

IDENTIFICATION IV ☐

1- NOM _____ SECONDAIRE: V ☐

2- SEXE M ☐
F ☐

3- DATE DE NAISSANCE _____

4- Quelles ont été la plupart de vos notes scolaires cette année?

surtout 75% et plus ou des A et B.....	1
surtout 66% - 74% ou des B et C.....	2
surtout 60% - 65% ou des C et D.....	3
surtout 50% - 59% ou des D et E.....	4
surtout en bas de 50% ou des E.....	5

5- Combien y a-t-il d'enfants vivants dans votre famille en vous incluant?

1 2 3 4 5 6 7 8 +

6- Quelle est votre situation familiale?

mes parents vivent ensemble.....	1
mon père est décédé.....	2
ma mère est décédée.....	3
mes parents sont décédés tous les deux.....	4
mes parents sont séparés ou divorcés.	5

7- Pays d'origine de votre Père _____

Mère _____

Le Vôtre _____

8- A quel groupe religieux appartiennent (ou appartenaient) vos parents?

	PERE	MERE
catholique	1	1
protestant	2	2
juif	3	3
boudhiste	4	4
taoiste	5	5
aucun	6	6
Autre (précisez)_____		

9- Quel est l'âge de votre père? et votre mère?

	PERE	MERE
moins de 35 ans.....	1	1
35 à 39 ans.....	2	2
40 à 44 ans.....	3	3
45 à 49 ans.....	4	4
50 à 54 ans.....	5	5
55 à 59 ans.....	6	6
60 et plus.....	7	7
mon père est décédé.....	0	0

10- Jusqu'où votre père et votre mère ont-ils poursuivi leurs études?

	PERE	MERE
moins que la 5e année	1	1
5e à 7e année	2	2
8e à 11e (secondaire ou équivalent	3	3
12e à 15e (collégial ou équivalent)	4	4
16e et plus (université)	5	5
je ne sais pas	8	8

11- Votre père s'est-il trouvé <u>sans emploi</u> au cours des deux ou trois dernières années?

jamais.....	1
durant une ou deux courtes périodes.....	2
durant plusieurs courtes périodes.....	3
durant de longues périodes.....	4
la plupart du temps.....	5
mon père est décédé, à sa retraite ou invalide depuis ce temps.....	6

12- Est-ce que votre mère travaille actuellement à l'extérieur de la maison?

oui, à temps plein.....	1
oui, à temps partiel.....	2
non, elle ne travaille pas à l'extérieur...	3
ma mère est décédée.....	0

13- L'emploi actuel de votre père (si pertinent)_____

14- L'emploi actuel de votre mère (si pertinent)_____

15- Vos parents vivent-ils?

en logement ou appartement, ou dans une maison louée?.....	1
dans une maison dont ils sont propriétaires?.....	2

Si vous n'êtes pas natif du Québec,

16- Depuis combien de temps êtes-vous arrivés au Québec?

Années_____ Mois_____

17- Quelle langue parlez-vous le plus souvent avec vos parents et vos meilleurs amis?

	VOS PARENTS	VOS MEILLEURS AMIS
français.....	1	1
anglais.....	2	2
vietnamien.....	3	3
laotien.....	4	4
cambodgien.....	5	5
chinois.....	6	6
AUTRE (Précisez):	_____	

2ème PARTIE: TERCI

NOM _____

Partie A: Description du groupe des Espagnols (Amérique Centrale et du Sud)

Concentrez-vous sur l'image qui vous vient à l'idée lorsque vous pensez au groupe des espagnols?

Prenez ensuite le premier item de la liste et, posez-vous la question suivante: "Est-ce que je pourrais utiliser cet item pour décrire la manière habituelle de ce groupe d'être ou d'agir avec les gens?

Après avoir inscrit "O" ou "N" dans la case appropriée, prenez l'item suivant et reposez-vous la même question.

Page 24		Page 25		Page 26		Page 27		Page 28		Page 29	
	01		16		31		46		01		16
	02		17		32		47		02		17
	03		18		33		48		03		18
	04		19		34		49		04		19
	05		20		35		50		05		20
	06		21		36		51		06		21
	07		22		37		52		07		22
	08		23		38		53		08		23
	09		24		39		54		09		24
	10		25		40		55		10		25
	11		26		41		56		11		26
	12		27		42		57		12		27
	13		28		43		58		13		28
	14		29		44		59		14		
	15		30		45		60		15		

N'écrivez rien dans ces cases

72	73	74	75	76	77	78	79	80
1					1			

CARTE 1

N'écrivez rien dans ces cases

72	73	74	75	76	77	78	79	80
1					1			

CARTE 2

3e PARTIE: D.S.

CONSIGNES:

Ci-dessous, vous trouverez les noms de quelques groupes de personnes vivant au Canada. Pour chacun des groupes, il y a neuf énoncés auxquels vous devez répondre. Quand vous répondez aux énoncés à propos de chacun des groupes de personnes, pensez aux groupes comme un tout, non pas aux meilleurs ou aux pires individus de ce groupe que vous connaissez.

II. Groupe des INDOCHINOIS (Cambodgiens, Chinois, Laoniens, Vietnamiens)

	Encerclez votre choix	
1. Je serais d'accord pour qu'ils viennent dans mon pays	OUI	NON
2. Je serais d'accord pour qu'ils vivent dans mon pays	OUI	NON
3. Je serais d'accord pour qu'ils viennent à mon école	OUI	NON
4. Je serais d'accord pour qu'ils viennent vivre dans mon voisinage	OUI	NON
5. Je serais d'accord pour qu'ils viennent vivre dans la maison d'à côté ou dans l'appartement d'à côté	OUI	NON
6. Je serais d'accord pour qu'ils viennent me visiter dans ma maison ou appartement	OUI	NON
7. Je serais d'accord pour qu'ils viennent à une fête à ma maison ou appartement	OUI	NON
8. Je serais d'accord pour qu'ils deviennent mes meilleurs amis	OUI	NON
9. Je serais d'accord pour me marier à l'un(e) d'eux (d'elles)	OUI	NON

CRIE

Jalons pour l'entrevue
semi-structurée

Nom du sujet _____ No _____

No de cassette _____

Interviewer _____

Date _____ Heure _____ Lieu _____

Introduction. Bonjour, Tu as déjà participé à un questionnaire pour notre recherche, et je t'en remercie beaucoup. Je voudrais te poser quelques questions et comme tes réponses sont bien importantes pour moi et notre recherche, je vais les enregistrer. Je te rappelle qu'en aucun temps ces réponses pourront servir contre toi! D'accord?

QUESTIONS:

1. Parle-moi du milieu social ou tu vis:

   1.1. D'une façon plus spécifique,
   Comment perçois-tu le climat de l'école?

   -relations professeurs-étudiants
   -relations étudiants entre eux
   -relations direction-étudiants
   -relations professeurs entre eux
   -relation direction-professeurs

   1.2. Trouves-tu une différence entre ta façon de vivre à l'école et celle en dehors de l'école?

   -Peux-tu raconter tout ce que tu vis à l'école à tes parents?
   Sinon, qu'est-ce que tu ne peux raconter? Et pourquoi?
   Si oui, quoi?

   -Racontes-tu à tes amis à l'école la façon dont vous vivez à la maison?
   Sinon, quoi? et pourquoi?
   Si oui, quoi?

   -Peux-tu agir de la même façon à l'école qu'à la maison, ou de la même façon à la maison qu'à l'école?
   Sinon, quoi? et pourquoi?
   Si oui, quoi?

2. Comment perçois-tu l'autorité dans la société?

   -la discipline, les règlements
   -l'autorité civile; gouvernement et polices?
   -la direction de l'école
   -l'autorité des parents

3. (N.B. la formuler de façon à ce que le groupe ethnique d'appartenance du sujet soit nommé en deuxième lieu).

   Selon toi, y a-t-il des différences dans les comportements et attitudes des indochinois / québécois lorsque tu les compares à ceux des québécois / indochinois?

4. A ton avis, y a-t-il des problèmes de racisme à l'école, je veux dire par là des conflits et des tensions entre les différents groupes ethniques?

   Si oui, lesquels?

   4.1. Trouves-tu que les différents groupes se mêlent beaucoup (danse, sport, activités)?

   4.2. As-tu été témoin d'actes de violence entre ces groupes? Explique.

   4.3. Quel est le groupe qui participe le plus aux activités étudiantes (conseil, journal, radio, soirées culturelles)?

   4.4. Est-ce que tu trouves que ton groupe ethnique fait souvent l'objet de moquerie des farces? Explique?

   4.5. (Si oui à 4.4.) y a-t-il selon toi un groupe qui fait encore plus l'objet de railleries?